

# «Nyutdannede lærere og deres ledere»

En kvalitativ studie om skoleledere og veiledere sin oppfølging og  
veiledning av nyutdannede lærere i den videregående skole

Skrevet av Knut-Halldor Otterdal



Masteroppgave i utdanningsledelse ved  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2013

© Forfatter Knut-Halldor Otterdal

År 2013

Tittel «Nyutdannede lærere og deres ledere»

Forfatter: Knut-Halldor Otterdal

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Det blir belyst i denne oppgaven hva skoleledere og veiledere gir de nyutdannede lærerne av oppfølging og veiledning i deres oppstart i jobb. Etter at stortingsmelding 11 (2008-2009) kom, og de nyutdannede lærerne har fått tilbud om veiledning, har fokuset på dette området blitt sterkere. Jeg har gjennom en kvalitativt forskningsstrategi sett på oppfølging og veiledningsopplegg som skoleledere og veiledere har satt i gang, for å hjelpe de nye lærerne i starten av yrkeslivet. Problemstillingen lyder som følger:

*Hva fokuserer skoleledere, veiledere og nyutdannede lærere på i forhold til oppfølging og veiledning, og hvordan kommer dette frem i de nye lærernes oppstart i jobb?*

Det datamaterialet som blir presentert i oppgaven, består av dybdeintervjuer med seks informanter. Det er foretatt intervju med to skoleledere, to veiledere og to nyutdannede lærere, som alle jobber i den videregående skole. Det vil ikke være grunnlag for å generalisere datamaterialet til alle oppfølgings og veiledningsopplegg, men heller gi utfyllende kunnskap og eksempler på hvordan slik oppfølging og veiledning kan utføres.

Mitt teoretiske rammeverk for oppgaven er bygget opp rundt pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv, ledelse og dialog, og forskning og teori rundt den nyutdannede læreren. Den oppfølgingen og veiledningen som nyutdannede lærere får, er ofte basert på et dialogisk grunnlag. Dette for å kunne skape kommunikasjon og samspill i oppfølgingen og veiledningen mellom skoleledere, veiledere og de nye lærerne.

Ved å se nærmere på hva skoleledere og veiledere fokuserer på og gir de nyutdannede av oppfølging og veiledning, kan vi trolig få vite mer om hva som skal til for å få de nye til å fortsette som lærer. Det blir i mine funn fortalt om ulike forhold som kan avhjelpe oppstarten som lærer. Blant annet fortelles det om å få anledning til å reflektere sammen med andre i veiledning. Informantene forteller at skjerming av tid til veiledning, er en faktor som kan skape ro og kvalitet i oppfølgingen. Det kan se ut til at observasjon er noe informantene ønsker å benytte. De mener det gjensidig er mye å lære av hverandre, ved å bruke regelmessig observasjon som verktøy, men at veilederne må vite hva de skal se etter, og ha kompetanse på området.

For skoleledere er det å følge opp de nyutdannede, en av mange oppgaver de har i jobben sin. Skoleledere, veiledere og nyutdannede i studien, forteller om en travel hverdag, der relasjonen dem imellom kan bli skadelidende. Skolelederne uttrykker et klart ønske om å være mere synlige for de nyutdannede i skolehverdagen. Det blir pekt på viktigheten med avsatt tid på arbeidsplanen og timeplanen, blant annet til møter, for å kunne opparbeide en god oppfølging og den relasjonen de ønsker. Skolelederne forteller at de har tro på at veilederne har veilederkompetanse for å kunne utføre arbeid av god kvalitet.

Skoleledere og veiledere legger i min studie vekt på å hjelpe nyutdannede lærere til å bli sosialisert inn i yrket, på en god måte. Det kan for mange nye lærere ta tid å utvikle sin læreridentitet og bli en god lærer.

Skoleledere og veiledere forteller at alle nyutdannede har veiledningsbehov på ulike felt. Spesielt er det innen klasseledelse og vurdering at det bør tilføres mer kunnskaper og ferdigheter. Veilederne legger spesielt vekt på at de nye lærerne ikke slippes ut på egenhånd for tidlig, men at de er inne i et strukturert veiledningsopplegg i de to første årene i læreryrket. Skoleledere har en viktig rolle i å forankre veiledningsopplegget på egen skole.

I forhold til behovet for videre forskning, innen oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere, kan det være forhold som tyder på at egenarten og innholdet i støtteordningene for nyutdannede lærere varierer veldig mye rundt i Norge (Harsvik & Dahl Norgård 2011). Skoleeiere og skoleledere bør se på om ordningene er godt nok forankret i Norge fra myndighetenes side, og om det tilbudet vi gir våre nyutdannede har den kvaliteten det bør ha. Resultater av kartlegging fra 2012 viser at bare 72% av nyutdannede lærere fikk veiledning når de startet opp i yrket (Fladmoe & Karterud 2012).

Det kan med fordel forskes mer på om skoleledere og veiledere har den kompetansen som kreves for å kunne hindre frafall, og ivareta og videreutvikle de nyutdannedes kompetanse (Flores & Day, 2006; Jordell, 1986a).

Til slutt vil jeg fremheve at skoleledere har stor påvirkningskraft på sin skole for å definere et godt oppfølging og veiledningsopplegg. Det kan se ut til at det bør tenkes hele skoleorganisasjonen som et kollektiv, at oppfølgingsopplegget for de nyutdannede er godt forankret i skolen, og ikke løsrevet fra det resten av skolen driver med. Kollektiv kompetanseheving og veiledning gjør at hele skolen løftes, alle lærere kan få utvikle seg, og at ressursbruken optimaliseres.

# Forord

Det er mange valg en skal ta underveis i et masteroppgavearbeid. Valg som kan innebære noe for familie, venner og arbeidsplassen min. Innimellom må en prioritere det ene fremfor det andre, og det vet alle med mange jern i ilden ikke er lett!

Etter fire år med studier i Utdanningsledelse sitter jeg igjen med kunnskap på så mange felt. Kunnskap som jeg tror jeg får rikelig anledning til å anvende i min jobb som lærer, veileder og i lederoppgaver. Temaet for oppgaven min er «nyutdannede lærere og deres ledere». Jeg må si at jeg etter flere år som veileder for nyutdannede lærere, har fått stort engasjement for oppfølging og veiledning. Husker tilbake på min egen oppstart som lærer, og tror den hadde vært en god del annerledes med en god veileder ved min side.

Det jeg blant annet har lært mye om i studiet, er at noe av det mest utfordrende, er å lede seg selv. Selvdisiplinen har blitt utfordret i skriveprosessen, noe som heldigvis stort sett har gått bra. En bør som leder kunne legge en god plan, oppdatere og justere planen jevnlig og følge den opp så godt en kan. I noen perioder har nok planen kun gitt meg dårlig samvittighet, mens i andre perioder har jeg klart å følge planen min til punkt og prikke.

Det er helt sikkert at dette studiet har utfordret meg på så mange måter. Jeg har brukt hele mitt følelsesregister, og flere ganger håpet at masteroppgavefristen var ute og oppgaven ferdig.

Flere i min nærmeste familie, venner og kollegaer har vært nyttige medspillere og bidragsytere på ulike måter i skrivingen. Tusen takk, uten dere hadde det ikke gått! En stor takk også til min veileder på Blindern, Britt Oda Fosse, som har stilt opp hele veien og besvart mange flere henvendelser enn det en kan forvente.

Takk til alle.

Hilsen Knut-Halldor

Maura, 25. oktober 2013

# Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1    Bakgrunn og relevans.....	1
1.2    Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.3    Forklaring på sentrale begreper.....	4
1.3.1    Fokus hos skoleledere.....	4
1.3.2    Nyutdannede lærere.....	5
1.3.3    Skoleledere.....	5
1.3.4    Veiledere.....	5
1.4    Oppgavens oppbygning og struktur.....	6
2. Historisk blick og aktualitet rundt skoleledelse, veiledning og nyutdannede lærere.....	7
2.1    Norsk skoleledelse sett i et historisk lys.....	7
2.2    Historikk og forskning rundt den nyutdannede lærer og veiledning.....	9
3. Teori.....	13
3.1    Teori om ledelse i et relasjonelt perspektiv.....	13
3.2    Teori om ledelse og dialog.....	15
3.3    Teori om den nyutdannede læreren.....	17
4. Metode.....	20
4.1    Med lys på undersøkelsens validitet og reliabilitet.....	20
4.1.1    Validitet.....	20
4.1.2    Reliabilitet.....	22
4.2    Utforming av intervjuguide.....	23
4.3    Ulike forhold rundt` og presentasjon av informantene.....	24
4.4    Datainnsamlingen.....	26
4.5    Transkripsjonsprosessen og valg underveis.....	27
4.6    Intervjuanalyse.....	27

4.7	Forskningsetisk utgangspunkt .....	28
5.	Presentasjon og analyse .....	30
5.1	Hva informantene forteller i intervjuene .....	30
5.2	Skoleledere sitt fokus når de møter de nyutdannede lærerne .....	30
5.3	Veiledere sitt fokus når de møter de nyutdannede lærerne .....	33
5.4	Hva forteller de nyutdannede om skoleledere og veiledere sitt fokus .....	35
5.5	Hvordan er relasjonen sett av skoleledere .....	37
5.6	Hvordan er relasjonen sett av veiledere .....	38
5.7	Hvordan er relasjonen sett av nyutdannede lærere.....	39
5.8	Kjennetegn på nyutdannede lærere i min studie sett av skoleledere .....	40
5.9	Kjennetegn på nyutdannede lærere i min studie sett av veiledere .....	43
5.10	Hva sier nyutdannede lærere i min studie om kjennetegn på nyutdannede .....	44
5.11	Oppfølging og veiledning sett av skoleledere .....	47
5.12	Oppfølging og veiledning sett av veiledere.....	51
5.13	Oppfølging og veiledning sett av nyutdannede lærere .....	53
5.14	Oppsummering av hovedfunn .....	56
5.14.1	Tabell på hovedfunn.....	56
6.	Drøfting .....	58
6.1	Skoleledere, veiledere og nyutdannede sitt fokus når de møtes.....	58
6.2	Relasjonen mellom nyutdannede lærere, veiledere og skoleledere.....	61
6.3	Kjennetegn på den nyutdannede læreren i min studie.....	63
6.4	Oppfølging og veiledning av den nyutdannede læreren.....	65
6.5	Oppsummering av drøfting .....	67
7.	Implikasjoner, begrensninger og innspill .....	71
7.1	Implikasjoner for skoleledelse.....	71
7.2	Begrensninger ved egen forskning og innspill til fremtidig forskning .....	73

Litteraturliste .....	76
Vedlegg .....	80
Vedlegg 1: Meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.....	81
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	82
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informanter.....	86
<b>Tabell og figur</b>	
Tabell 5.14.1 Oppsummering av hovedfunn.....	56
Figur 1, Modell om relasjonell ledelse.....	15



# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn og relevans

Vi har alle startet på noe nytt. Det kan være krevende med skifter, og vi mennesker kan bli utfordret på så mange plan. Som forskning viser, kan det å starte opp å jobbe som nyutdannet lærer, se ut til å være i denne kategorien, en riktig stor utfordring. Nyutdannede lærere er sårbare, og vi ser i nyere forskning at ca. 30 % av alle nyutdannede lærere finner seg et annet yrke innen 5 år (St. mld.11, 2008-2009). Målinger viser at av 6175 nyutdannede lærere som ble tilsatt i norske skoler i 2006, har hele 33% gått over i andre yrker etter 5 år (Utdanningsforbundet 2013). Det oppgis ulike grunner til at de velger å skifte jobb. Noen oppgir yrket som intens med tidspress (Ulvik 2008). Det blir nevnt en følelse av ikke å strekke til, og at det er for mye utenom selve undervisningen som spiser av arbeidstiden, som rapporter, møter og andre forhold. Heldigvis er det tegn som tyder på at dette frafallet fra læreryrket kan «bremses» ved at det er fokus på veiledning av nyutdannede lærere, og at skoleledere er bevisste på at de kan gjøre noe for å legge til rette for den nyutdannede læreren (St. mld. 11, 2008-2009).

Tittelen og temaet for oppgaven min er: «Nyutdannede lærere og deres ledere». Det jeg i denne masteroppgaven har gitt meg i kast med å undersøke, er hva skoleledere og veiledere har fokus på når de møter de nyutdannede lærerne. Det er interessant å se hvordan ulike skoleledere og veiledere jobber for å legge til rette for at de nyutdannede lærerne skal få en trygg og god oppstart, en oppstart de føler de mestrer i sin lærerkarriere. Det er også meget interessant å undersøke hva de nyutdannede forteller er nødvendig oppfølging og veiledning. En av grunnene til at jeg har valgt å undersøke dette temaet, er blant annet at det i stortingsmelding 11 (2008-2009) blir pekt på at det er litt av ett praksissjokk mange lærere opplever når de begynner å jobbe. Temaet «nyutdannede og deres ledere» føles også meget aktuelt, da bakgrunnen er at alle nyutdannede lærere har krav på veiledning og oppfølging når de starter å jobbe i skolen (St. mld. nr. 11, 2008 – 2009).

I stortingsmeldingen Læreren – rollen og utdanningen (2008- 2009) forventes det at skoleeier: *"tar inn veiledning av nyutdannede lærere som en naturlig del av arbeidsgiveransvaret, og forankrer dette på ledelsesnivå"* (Kunnskapsdepartementet, 2009a, s. 36).

Det kan ut fra ordningen i en del tilfeller delegeres ned til den enkelte skoleleder å sette i gang og utvikle en veiledningsordning i skolen. Det er videre en forventning ut fra stortingsmeldingen (St. meld. 11, 2008-2009) at arbeidsgiver, kommuner og fylker, skal sørge for at skolen er en arbeidsplass der det skjer faglig læring, utvikling og oppdatering.

Veiledningsordningen av nyutdannede lærere fikk sin spede start i 2003 med satsningen «Veiledning av nyutdannede lærere». Ordningen ble etablert i alle fylker, men det var ikke alle kommuner som deltok. Siden oppstarten i 2003 har ordningen blitt etablert og endelig forankret fra 2010. Avtalen for veiledning av nyutdannede lærere har blitt til gjennom en intensjonsavtale mellom Kommunenes Sentralforbund (KS) og skoleeiere. Den 2. april 2009 ble det vedtatt i Stortinget at alle lærere i sitt første yrkesår skal tilbys et eget veiledningsopplegg, en mentorordning (Stortinget 2009). Veiledningsordningen skulle da iverksettes i skolen fra høsten 2010 og barnehagene fra 2011.

Jeg husker selv hvordan det var å komme ut i skolen for 14 år siden og starte som lærer. Det var et tøft møte med virkeligheten. Mange ting å sette seg inn i, og flere ulike krav og forventninger. Elever og foreldre hadde samme forventninger til meg som de hadde til erfarne lærerne. De erfarne lærere hadde en stor «verktøykasse» med metoder og opplegg, noe jeg helt klart ikke hadde. Den gangen som nå, synes jeg at nye lærere kommer inn i et spennende, morsomt, intens, krevende og variert yrke. Disse ordene har jeg også hørt mange andre lærere bruke for å beskrive det mangfoldige og spennende yrket vårt.

I min daglige jobb som lærer, veileder og prosjektleder for nyutdannede lærere, møter og snakker jeg ofte med de som akkurat har begynt å jobbe som lærer. Det er ulike behov blant de nyutdannede, men mange av dem forteller at de synes det kan være krevende å være lærer. De kommer fra den trygge studenttilværelsen og må direkte møte ulike forventninger fra elever, foreldre, kollegaer og skoleledere. Hvilke implikasjoner for ledelse ligger nettopp i hva en leder bør være bevisst på når de ansetter en eller flere som nettopp er ferdig med sin lærerutdanning?. Hva trenger disse personene av støtte og hjelp fra sin leder for å kunne mestre oppstarten? Disse spørsmålene var de første jeg skrev ned, da jeg begynte å tenke på problemstilling, og hva denne oppgaven skulle dreie seg om. Begrepet praksissjokk dukket også stadig opp og gjorde meg nysgjerrig på å se nærmere på hva det innebar. Begrepet praksissjokk blir ofte satt i forbindelse med nyutdannede lærere (Caspersen og Raaen, 2010: 315). Det som praksissjokket innebærer i denne sammenhengen, er i følge Caspersen og Raaen (2010) overgangen fra studenttilværelse til en yrkesutøvelse som lærer. Hva er det

lærerstudenten har med seg av ballast for å kunne møte yrkeslivet? Er studenten riktig rustet for å kunne møte det som yrket krever i møte med elever?

Som nevnt, har en av mine målsetninger med å skrive om temaet nyutdannede lærere og deres ledere, vært å kunne finne svar på hva skoler, skoleledere og veiledere gjør i arbeidet med oppfølging og veiledning av nyutdannede. I mitt møte med litteratur, nyutdannede, veiledere, skoleledere og skoler håpet jeg å kunne finne noen indikasjoner og svar på hva det er som kan være viktige skritt på veien for å hjelpe de nyutdannede i forhold til oppstart i læreryrket.

I løpet av arbeidet med denne masteroppgaven har jeg lært mye om temaet, og det er spennende å se hva skoleledere og veiledere kan hjelpe til med, slik at nyutdannede blir trygge, engasjerte og flinke i jobben som lærer! Det har vært meget spennende å se etter svar på disse spørsmålene, og interessant å ha som utgangspunkt for meg. Funnene kan kanskje komme de nyutdannede, elever, alle rundt i skolesystemet og «samfunnet» til gode.

Det er skrevet en del teori og drevet forskning rundt hva som kan være til hjelp for de nyutdannede i deres møte med læreryrket. Som jeg kommer inn på i kapittel 2.2, er det gjort en del forskning på feltet, men det har siden St. meld. 11 kom i 2008-2009, vært et enda større fokus på dette temaet. Det blir derfor også interessant å se hva som kan komme av forskning på dette feltet i årene som kommer. Siden de nyutdannede fikk krav på veiledning i sin oppstart, antar jeg det har skjedd en bevisstgjøring med større fokus på dette feltet.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Det jeg har prøvd å finne ut i denne studien er hva skoleledere, veiledere og nyutdannede lærere mener det er viktig å ha fokus på, for å kunne mestre en oppstart på en lærerkarriere. Jeg har konsentrert meg om og avgrenset oppgaven til å gjelde nye lærere som har jobbet maksimalt i to år. Oppgaven omhandler nyutdannede lærere, veiledere og skoleledere i den videregående skolen. Gjennom teorisøk, samtaler og dybdeintervju med skoleledere, veiledere og nyutdannede har jeg prøvd å få best mulig svar og førstehåndskunnskap rundt spørsmålene mine. Min problemstilling er blitt som følger:

*Hva fokuserer skoleledere, veiledere og nyutdannede lærere på i forhold til oppfølging og veiledning, og hvordan kommer dette frem i de nye lærernes oppstart i jobb?*

Dette hovedspørsmålet kan være sammensatt av flere ulike sider som viser hva skoleledere og veiledere har fokus på, for at han eller hun skal hjelpe sine nye medarbeidere.

Mitt ønske har vært å belyse ulike sider rundt den nyutdannede og deres ledere. Hvilke typer oppfølging og veiledning skoleledere legger til rette for. Hva som kjennetegner den nyutdannede lærer, og forhold rundt den oppfølgingen og veiledningen den nyutdannede får. Hva den nyutdannede læreren får av oppfølging og veiledning.

I oppgaven har jeg valgt å sette opp fire forskningsspørsmål for å belyse og utdype problemstillingen. Når jeg har foretatt drøfting senere i oppgaven, er denne oppdelingen gjort for å kunne skille de ulike delene fra hverandre og få en mer oversiktlig fremstilling. De fire forskningsspørsmålene er:

- Hva er det veiledere og skoleledere har sitt fokus på når de møter den nyutdannede læreren?
- Hvordan er relasjonen mellom nyutdannede lærere, veiledere og skoleledere?
- Hvordan er kjennetegnene på de nyutdannede lærerne i min studie?
- Hva blir vektlagt i oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere?

Denne oppgaven er skrevet ut fra et ønske om å belyse hva skoleledere og veiledere legger vekt på, når de følger opp og veiledere den nyutdannede læreren i yrkesoppstarten. Her har jeg lagt vekt på å lese teori og innhente informasjon gjennom intervju hos den nyutdannede læreren, veiledere og deres skoleledere. De personene som sannsynligvis har mye kunnskap om temaet igjennom sitt daglige arbeid.

## **1.3 Forklaring på sentrale begreper**

For å klargjøre noen av de sentrale begrepene, har jeg valgt å tydeliggjøre hva jeg legger i noen av dem. Jeg har tatt med eksempler på hva noen av de ulike fokusene kan innebære.

### **1.3.1 Fokus hos skoleledere**

Hva ledere fokuserer på for de nyutdannede lærerne, kan bety flere ting. Det blir her å se etter hva skoleledere følger opp, legger til rette for og ser etter i de nyutdannedes første arbeidsår. Eksempler rundt dette kan være hjelp til pedagogisk råd og veiledning, hjelp å sette seg inn i vurdering, hjelp til å sette seg inn i rutiner og praktiske gjøremål på skolen, hjelp til og støtte for å tåle det arbeidspresset og trykket som kommer fra, elever, foreldre, kollegaer og skoleledelse.

### **1.3.2 Nyutdannede lærere**

I min definisjon er det ment å være lærere som tidligere ikke har jobbet i læreryrket, og som kommer rett fra en lærerutdanningsinstitusjon, møter yrket for første gang og ikke har vært i jobb mer enn to år. Nye lærere som bare har møtt skolen gjennom egen skolegang, og i pedagogisk praksis gjennom sin utdanning. Kunnskapsdepartementet (2009) har en definisjon som går på at det er nyutdannede lærere som har fullført og bestått utdanningen for maksimalt to år siden. I denne oppgaven er det fokusert på lærere som jobber i den videregående skole og som har fullført sin utdannelse for inntil to år siden. Den nyutdannede er den som mottar veiledning av en erfaren kollega og er dermed betegnet som veisøker noen steder i oppgaven.

### **1.3.3 Skoleledere**

I min problemstilling defineres skoleledere som rektorer, avdelingsledere, teamledere, mellomledere, inspektører eller lignende. I dette arbeidet har jeg valgt å holde fokus på skoleledelse i den videregående skole. I noen definisjoner er det rektor det refereres til som skoleleder (St. meld. 31, 2008 og Grimsæth m.fl. 2008), men jeg bruker definisjonen litt bredere slik at den omfatter flere av de lederne som er nærmest den nyutdannede læreren i dens daglige arbeid. De skolelederne som er intervjuet i denne oppgaven, er assisterende rektorer, og jobber i den videregående skole.

### **1.3.4 Veiledere**

En veileder er i følge Kunnskapsdepartementet en erfaren kvalifisert kollega som bidrar i nyutdannedes profesjonelle utvikling og læring (regjeringen.no - 17/3-12). Bidraget skjer i samhandling mellom den nyutdannede og veileder, systematisk over tid og gjennom ulike arbeidsmåter og metoder. Blant annet gjennom veiledning og gjensidig observasjon videreutvikles den nye læreren slik at han eller hun finner sin læreridentitet. I ledelse av de nyutdannede lærerne er det ikke nødvendig at det alltid er den formelle lederen som er den som står den nye læreren nærmest og er leder. En veileder eller en kollega kan i noen tilfeller utøve en påvirkning og ta ledergrep, uten at denne personen har fått den formelle lederoppgaven. Veilederne som er intervjuet i denne oppgaven jobber i den videregående skolen.

## 1.4 Oppgavens oppbygning og struktur

Hele oppgaven består av sju kapitler. Innledningen er kapittel en og etter dette følger et kapittel som forteller noe om historikk og aktualitet i forhold til utviklingen av skoleledelse, veiledning og den nyutdannede læreren. Her beskrives noe av det grunnlaget som dagens praksis hviler på i skoleledelse og utførelsen av oppfølging og veiledning.

I kapittel 3 presenteres oppgavens teoretiske grunnlag. Her kommer det inn teori om relasjonsledelse. Dette kan fortelle oss noe om relasjonene den nyutdannede får til sin leder i skolen, og også bakgrunn for den oppfølgingen de nyutdannede får av ledelsen. Videre presenteres teori om ledelse og dialog. Blant annet er grunnlaget for å drive veiledning at deltagerne finner den dialogiske grunnholdningen som en forutsetning for kommunikasjon og samspill (Bakhtin 1986). Kapittelets siste del omhandler forskning rundt den nyutdannede læreren og trekk en kan kjenne igjen hos dem.

I kapittel 4 presenteres mine metodiske valg og refleksjoner. Noe av det som blir berørt, er blant annet den kvalitative tilnærmingen og at det er brukt intervju som metode. Ulike forhold rundt mine informanter er sett på, og det blir gitt en kort presentasjon av dem. Jeg har også sett på ulike styrker og svakheter ved eget forskningsarbeid.

I kapittel 5 blir mine funn og analyser presentert. Etter hvert delkapittel er det skrevet en kort oppsummering som blir brukt som utgangspunkt i kapittel 6. På slutten av kapittel 5 har jeg satt opp en tabell som viser mine hovedfunn. Denne tabellen er satt opp for å vise eventuelle likheter og forskjeller mellom de ulike respondentene.

I kapittel 6 drøftes funnene mine opp mot den teorien som er presentert tidligere i oppgaven. Drøftingen knyttes opp mot de fire forskningsspørsmålene som er presentert i kapittel 1.2.

I kapittel 7 blir funnene mine knyttet opp mot om disse kan ha implikasjoner for skoleledelse. Til slutt i kapittelet har jeg sett på begrensninger i egen forskning, og behovet for mer forskning på feltet.

## **2. Historisk blick og aktualitet rundt skoleledelse, veiledning og nyutdannede lærere**

For å kunne se hvilken rolle skoleledere har hatt og har i skolen i forhold til den nyutdannede læreren, blir det først viktig å ta et historisk tilbakeblikk på skolelederrollen. Videre blir fokuset å se med historiske briller på den nyutdannede og utviklingen på hvordan nye lærere tradisjonelt har blitt tatt imot og blitt fulgt opp i skolen. Formålet med dette kapittelet blir dermed å se på hvordan skoleledelse og oppfølging av nyutdannede har utviklet seg. Dette for at jeg senere i oppgaven kan se drøftingen og resultatene jeg finner frem til i lys av historien.

### **2.1 Norsk skoleledelse sett i et historisk lys**

Skoleledelse i Norge har historisk sett gått fra å være drevet av en lærer som er først blant likemenn, til å bli en egen profesjon der det kreves spesielle egenskaper og kvalifikasjoner for å bekle en posisjonen som skoleleder, til leder og sjef (Møller og Ottesen 2011). Skoleleders arbeidsoppgave var tidligere stort sett administrativt, og arbeidet var ofte styrt utenfra av instruksjoner og forskrifter (Lotsberg 2005). Oppgavene var tidligere mer tydelige og klare uten at de krevde noen stor grad av tolkning, eller at skoleledere måtte fylle sin egen rolle. Den administrative jobben på en skole var ofte tidligere klart skilt fra den pedagogiske delen av jobben. Ett av kjennetegnene ved de tradisjonelle rektorene er at de hadde en ensartet bakgrunn med pedagogisk utdanning i bunnen og undervisningserfaring fra den skolen de begynte å jobbe på som rektor (Møller 2004a, Lotsberg 2005). Det ble derfor naturlig, siden de er rekruttert fra sitt eget kollegium og hadde samme bakgrunn, å bruke begrepet «først blant likemenn» om disse rektorene.

Signaler fra skolemyndigheter samt organisering og oppbygningen av kommuner har vært styrende for hvordan den enkelte skole har blitt forvaltet og påvirket. Siden målstyring, som kom for fullt med NOU 1989:5 En bedre organisert stat, ble den rådende formen for styring, har norsk skole i stadig større grad blitt styrt som egne resultatenheter og med rektor som kommunens forlengede arm og som leder for sin virksomhet. Med overgang til tonivå-organisering i mange kommuner har skolens ledelse også fått nye administrative og strategiske oppgaver som skoleeier tidligere hadde ansvaret for (St.meld. nr. 31, 2007-2008, s. 45). Skoleledere er mer arbeidsgivers representant som leder og sjef enn de var tidligere, da som venn og kollega av lærerne ved skolen. Dette kan bli sett på som at skoleledere av i dag er både leder og sjef for sin skole (Møller og Ottesen 2011). Det kan være tegn til at

skoleledelse de siste årene har blitt stadig mer krevende, med flere oppgaver og at det stilles stadig større krav til de personene som skal inneha slike roller (Aasen 2006). Skoleledere av i dag skal fylle mange roller, blant annet kreves det at de skal drive undervisningsledelse, utviklingsledelse og personalledelse, i tillegg til sitt økonomiske og administrative ansvar (Aasen 2006).

Endringer i samfunnet og i skolen selv gjør at skoleledere stilles overfor store og kontinuerlige krav til utvikling og nyorientering (st. mld. 30, 2003-2004). De siste årene ser det ut til at rektorene i enda større grad viderefører den delen av jobben som omhandler administrasjon, og at denne delen av jobben bare øker (Møller og Fuglestad 2006).

Det andre perspektivet er at det forventes at rektor legger til rette for læring i hele organisasjonen. Rektor skal være visjonær og initiativrik, og bidra til å sette de statlige styringssignaler ut i livet så det er forståelig og angripelig for skolens personale. Dette skal dermed føre frem til de to nevnte perspektivene og skape læring og vekst i skolen (Møller og Fuglestad 2006). Som st. meld. nr. 30 (2003-2004:101) nevner, er gode skoleledere avgjørende for å sikre en god skole. De skal initiere og være pådrivere for at det skjer en pedagogisk utvikling og god drift av skolen.

Myndighetene har over en lengre periode og spesielt siden 2008 ville legge sterkere trykk på skolering av skoleledere og blant annet innført «rektorskolen» som et slags svar på at det kreves stadig mer kompetanse for å inneha rektorrollen. Kunnskapsdepartementet kom gjennom Stortingsmelding 31, (2007- 2008), Kvalitet i skolen, med en melding om at «rektorskolen» skulle gjøre noe med og legge til rette for å fylle det formelle kompetansekravet på ledelsesfeltet.

«Rektorskolen» har et omfang på 30 studiepoeng og går over 2 år. Siden høsten 2009 har det blitt satt i gang et nasjonalt program som skal utdanne nytilsatte rektorer. Dette kom som en følge av at Norge fikk kritikk av OECD for ikke å ha klart definerte krav til at skoleledere hadde en formell utdanning. Skolering av skoleledere har dermed blitt den naturlige forlengelse og en måte å møte kravene på, svaret fra skolemyndighetene blir dermed å tilføre rektorene mer kompetanse for å kunne takle de utfordringene som ligger i skolelederrollen. Et av tegnene på at veiledning og oppfølging av lærere og nyutdannede lærere er spesielt vektlagt, også innen rektorskolen, er at Utdanningsdirektoratet har lagt inn, som et av fire kompetanseområder: Samarbeid og organisasjonsbygging, veiledning av lærere.



Når det gjelder rektors rolle i forhold til de nyutdannede, ser vi at det ligger klare forventninger fra utdanningsdirektoratet om at skoleeiere og skoleledere skal ha et eget opplegg med kompetanseutvikling rundt de nyutdannede (Utdanningsdirektoratet, 2009a). I opplegget «Veiledning av nyutdannede lærere» er målet kompetanseutvikling for å fornye og utvide den faglige og pedagogiske kunnskapen til lærerne, samt at lærerne holder seg orientert og er på høyde med utviklingen i skolen og samfunnet (Lovdata 2010, § 10-8).

Forskningen rundt nyutdannede lærere og deres skoleledere er i norsk sammenheng i følge Engvik (2010: 272) forholdsvis sparsom. Av den grunn har Engvik (2010) i artikkelen «Tilbud om veiledning for nyutdannede lærere – noen skolelederutfordringer» vist til studier fra England og USA. Disse studiene går blant annet tilbake til USA på 1970-tallet der noen av de første tiltakene for nyutdannede lærere startet. Det kan ses som et tegn i disse programmene siden 1970-tallet at programmene stadig har blitt mer strukturert, mer formelle, mer avhengige av samarbeid og av forankring på skoleledernivå. Et annet tegn er at det har blitt trukket inn skoleorganisasjoner og utdanningsinstitusjoner som er blitt en del av programmene (Ganser 2002). Mange av de samme utviklingstrekkene kan vi se i Norge. Blant annet kan vi se det på de større kravene til skoleeier og skoleledere for at utdanningsinstitusjonene skal få midler til veiledningstiltak (Engvik 2006).

## **2.2 Historikk og forskning rundt den nyutdannede lærer og veiledning**

Nyutdannede lærere har historisk sett ofte møtt læreryrket og dets utfordringer på egenhånd. Det er mange eksempler på at nye lærere føler seg alene og overlatt til sine elever og eget klasserom, uten noen form for hjelp og støtte. Det er i Norge fortsatt slik at nye lærere må greie seg på egenhånd, og at dette er tilfelle flere steder i dag. Som dette sitatet hentet fra Vibe (2009) på bakgrunn av resultater fra OECD`s internasjonale studie av undervisning og læring understreker:

*Norge er et av de landene der det i minst grad er etablert formelle innkjøringsprosesser for nye lærere, eller mentorordninger der nye lærere får veiledning blant de erfarne lærerne. De nye lærerne i Norge er dermed i større grad enn i mange andre land overlatt til seg selv i sitt møte med elevene fra dag en (Vibe et al., 2009: 11-12).*

Raaen (2010) tar blant annet opp at nye lærere ofte føler de må drive læringsarbeid på egen arbeidsplass på egenhånd. De må lære å «svømme» på egenhånd eller synke (Ulvik 2008). De som ikke svømmer ganske raskt etter oppstart, vil trolig føle at de mislykkes og dermed med stor sannsynlighet forlate yrket (st. mld. 11, 2008- 2009). Det er klare tegn i bred internasjonal forskning som viser at nyutdannede lærere opplever stor nytte av å involvere seg i samarbeide om undervisningssituasjoner (Ginns og Watters 1996).

Det er først de senere årene at skolemyndighetene og skolefolk har begynt å organisere ordninger og se på løsninger om hvilke muligheter det er for å beholde flere av de lærerne som starter opp i yrket.

I 1997 ble det satt i gang forsøk på veiledning av nyutdannede lærere, dette etter et vedtak i stortinget. Fra 2003 ble det etablert en finansiering i alle fylkene, slik at veiledning skulle være tilgjengelig i hele landet. Det viste seg i 2006 at alle fylker var med, men at det ikke var alle kommuner som deltok (Dahl 2006). Ordningen ble sett på som en suksess av skolesektoren og SINTEF hadde i 2006 en evaluering av ordningen. Det viste seg i evalueringen at to av tre deltagere enten var svært god fornøyd med ordningen eller var godt fornøyd med det de hadde vært med på (St. mld. 11, 2008-2009). De nyutdannede, ledelse og veiledere forteller at opplegget hadde bidratt til:

- bedre evner til refleksjon over egen praksis, og hva som fører til et godt læringsmiljø.
- tro på egne evner
- bedre håndtering og mestring av møtet med elevene
- bedre håndtering og mestring av arbeidssituasjonen.

Majoriteten av de som ble spurt, sier at ordningen burde vært obligatorisk for alle nyutdannede lærere (Dahl 2006).

Den 05.02.2009 inngikk Kommunesektorens organisasjon(KS) og Kunnskapsdepartementet (KD) en intensjonsavtale om at begge parter skal jobbe for å få til en god veiledningsordning for nyutdannede og nytilsatte lærere.

I følge denne avtalen skal arbeidsgiver ha etablert en veiledningsordning for nyutdannede og tilby alle nyansatte pedagoger i barnehage og skole veiledning den første tiden i yrket. KD og KS' s nasjonale kartleggingsundersøkelse for barnehage-/skoleåret 2011-2012 viser at kun

72 % av alle nyutdannede lærere deltok i en eller annen form for veiledningsordning (Fladmoe & Karterud 2012).

Staten skal på sin side sørge for at det er tilstrekkelig kapasitet ved lærerutdanningsinstitusjonene til å tilby god og relevant veilederopplæring.

Universitet/høgskoler er ansvarlig for at de lokale veilederne som skal veilede nyutdannede, får tilbud om veilederutdanning. Kunnskapsdepartementet anbefaler at alle lokale veiledere har formell veilederutdanning tilsvarende 30 studiepoeng.

Alle høgskoler og universitet med lærerutdanning tilbyr arbeidsgivere støtte til utvikling av gode veiledningsordninger for nyutdannede, og flere av universitetene og høgskolene tilbyr, som nevnt, veilederutdanning for de lokale veilederne.

Det er rundt i Norge nå mer eller mindre kommet på plass en veiledningsordning for nye lærere. Både grunnskoler og den videregående skole har de siste årene etter stortingsmelding 11 (2008-2009) hatt et større fokus på veiledning og oppfølging av nyutdannede lærere. En av grunnene til at veiledningsordningen ble etablert, er at det nå er blitt synliggjort viktigheten av at nye lærere skal få den støtten de trenger til å kunne fungere og trives i yrket (Ulvik og Smith 2011).

En forskningsoversikt utarbeidet av UNESCO (Cooper og Alvaredo 2006) peker på at lærere i sitt første arbeidsår må se på dette året som et læreår i forlengelsen av utdanningen. Det er i følge denne forskningsoversikten stor fare for at nye lærere utvikler lite hensiktsmessige metoder, dersom de ikke blir veiledet i skolehverdagen. Det kan videre være stor sjanse for at disse lærerne føler at de mislykkes og forlater yrket. Det er i rapporten til Cooper og Alvaredo fra 2006 fremsatt tre krav som bør være oppfylt i et godt program for introduksjon av nyutdannede lærere.

- Veiledning må fokusere på pedagogiske strategier som fremmer elevenes læring, ikke bare kortsiktig problemløsning
- Det må avsettes tid for både veiledere og deltakere til å planlegge og å observere i hverandres timer
- Det bør være intensiver som bidrar til å rekruttere dyktige veiledere/ mentorer

Programmet «veiledning av nyutdannede lærere» ble evaluert i 2006, og evalueringen viste i all hovedsak at det hadde vært vellykket (Dahl mfl. 2006). En av svakhetene ved programmet var likevel at det var for individorientert, ikke kobla nok imot praksis i skolen, og at veiledningen ikke bidro til kollektiv læring i organisasjonen. Det som Dahl mfl. i 2006 landet på som en hovedkonklusjon, var derfor mer satsning på kollektive tiltak for hele lærerpersonalet sammen med de nyutdannede. Andre samarbeidstiltak som kan ha effekt, er nettverksmøter på tvers av skolene og tettere samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonene.

Et annet trekk ved oppfølging og veiledningsordningene som er innført i Norge er at mye tyder på at egenarten og innholdet i støtteordningene for nyutdannede lærere varierer veldig mye rundt i landet (Harsvik & Dahl Norgård 2011).

Det er også sett på samarbeid, og spesielt på nyutdannede lærere som får veiledning av erfarne lærere, og at dette har mye å si for opplevelsen av mestring i yrket (Yost 2006). Manglende støtte fra kollegaer kan gi negativ effekt på ens egen mestringsopplevelse. Studier peker også på at kollegastøtte og lærersamarbeid er viktig for å dempe utbrenthet (Brouwers, Evers og Tomics, 2001)

Evalueringen av veiledning av nyutdannede lærere (Dahl et al., 2006) fant også at det var en sammenheng mellom graden av samarbeid mellom lærerne, og lederes verdsetting av de nyutdannedes kompetanse. Noen forhold peker seg ut når det gjelder vurdering av kompetanse: hvordan arbeidet er organisert på arbeidsplassen, og hvordan ledelsen virker. Det har betydning hvordan ledelse og kollegaer gir tilbakemelding til de nye lærerne, slik at de nyutdannede ser på sin kompetanse som verdsatt. På de steder hvor arbeidet er organisert i team, og hvor lærerne samarbeider i stor grad, mener de nyutdannede i større grad at kompetansen deres blir verdsatt (Dahl et al., 2006: 16)

For at det skal kunne bli satt i gang en veiledning som den nyutdannede og veileder både har tid, anledning og utbytte av, vil det være avgjørende at skoleledere setter det inn en ramme som kan fungere for veisøker og veileder (Grimsæth 2008) og (Roald 2010).

Det er funn om veiledere med veilederutdanning som viser seg å ha sterkere positiv innflytelse på nyutdannedes klasseromsledelse enn veiledere uten veilederutdanning (Evertons & Smithey 2000).

### **3. Teori**

Teorirammen som jeg har valgt i denne oppgaven og med relevans innen temaet «nyutdannede lærere og deres ledere», er blant annet pedagogisk ledelsesteori innen et relasjonelt perspektiv. Denne teorien har jeg tatt med for å kunne si noe om relasjonen mellom nyutdannede og deres ledere og derigjennom implikasjoner for ledelse av den nyutdannede. Teori om dialog og veiledning av nyutdannede lærere har vært nødvendig å ha med i oppgaven som basis for å kunne si noe om den samtalen, dialogen og veiledningen som foregår mellom nyutdannede, veiledere og skoleledere. For å kunne se forskjeller og likheter mellom de nyutdannede jeg intervjuet, det å kunne si noe generelt om gruppen nyutdannede, har jeg med forskning rundt hva som kjennetegner den nyutdannede læreren, og indikasjoner på hva de trenger av støtte i sin jobb. Jeg har skrevet noe teori rundt hva «praksissjokket» for nyutdannet lærere innebærer, og har gått inn i hva St. meld. nr. 11 (2008-2009) mener om hvorfor nyutdannede lærere trenger veiledning og oppfølging fra sine veiledere, ledere og skole.

#### **3.1 Teori om ledelse i et relasjonelt perspektiv**

Pedagogisk ledelse er en form for ledelse som mer eller mindre kreves for å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner. Dette er en form for ledelse som en kunnskapsbyggende organisasjon som en skole er avhengig av, dette for å kunne bygge en læringskultur i organisasjonen (Wadel 1995). En forståelse rundt hva skoleledelse er, går på at den kan forstås som en relasjonell prosess (Wadel 1995). Dersom en følger denne teorien, kan det innebære at ledelse ikke er noe som bare en leder gjør isolert, men som skjer i alle deler av organisasjonen og i samspill med og i relasjon til de medarbeiderne som jobber der.

For å se på selve ledelsesbegrepet og hvordan det benyttes i ulike sammenhenger i dag, er det flere forståelser rundt hva det innebærer å drive ledelse. Det er ikke bare de som sitter i en ledelsesgruppe som utøver ledelse, men det kan være noe alle individene i en organisasjon tidvis utøver eller er involvert i (Wadel, Lillejord. red., 2007).

Det foregår ledelse på alle nivåer i en organisasjon, og det er ikke alltid at den formelle lederen er den som utøver ledelse. Fokuset kan flyttes fra den formelle lederen og over på prosessen mellom den som leder og den som blir ledet. Konsentrere interessen om det som partene gjør sammen (Wadel, Lillejord. red., 2007). I ledelse av de nyutdannede lærerne er det

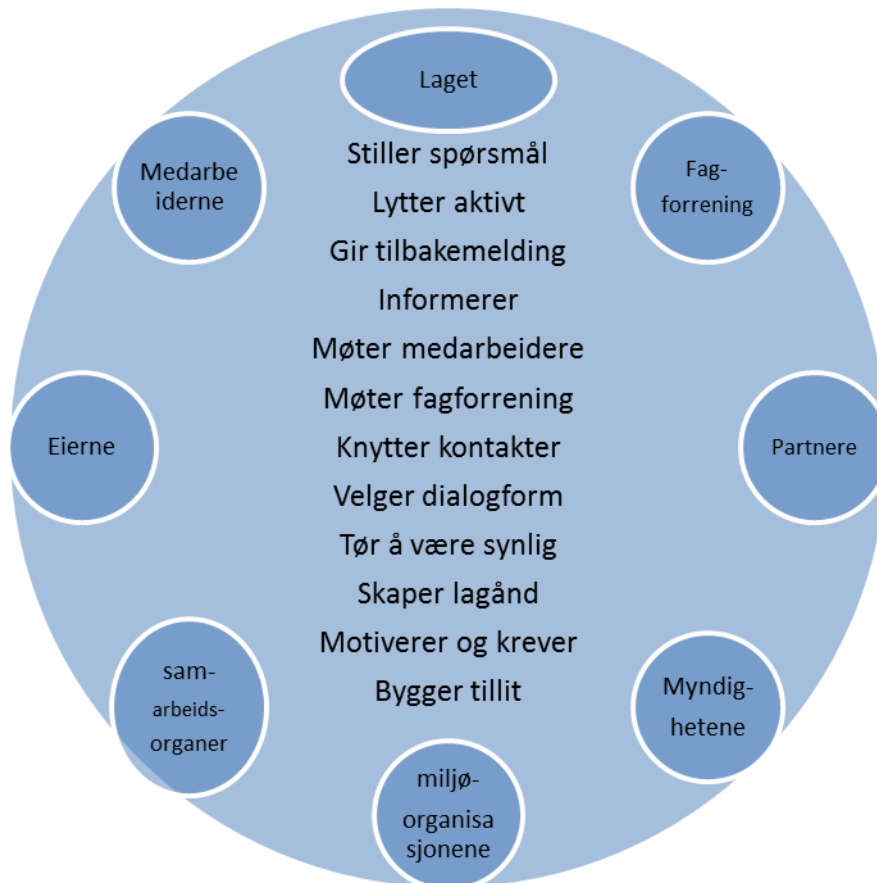
ikke nødvendig at det alltid er den formelle lederen som er den som står den nye læreren nærmest. En veileder eller en kollega kan i noen tilfeller utøve en påvirkning og ta ledergrep, uten at denne personen har fått den formelle lederoppgaven.

Et relasjonelt og prosessuelt perspektiv på ledelse utfordrer den egenskapsorienterte oppfatningen av ledelse som i stor grad preges av målmiddeltenkning (Lillejord og Fuglestad 1997: 7). Videre blir det satt lys på at i et relasjonelt perspektiv, vil man gå ut fra at de kunnskapene som trengs finnes i organisasjonen for å forbedre arbeidet. Kunnskapen finnes blant aktørene i organisasjonen.

Nyere definisjoner av skoleledelse slår fast at ledelse ikke er personlige egenskaper som bestemte individer har, og som setter dem i stand til å lede skolen ved hjelp av sine personlighetstrekk. Det er mer snakk om handlingsvalg og gode samhandlingsprosesser (Fevolden og Lillejord 2005).

I en relasjonell og prosessuell forståelse av ledelse hjelper det oss til å fokusere på både formelle ledere og ledede, og relasjonene mellom dem. Ved å fokusere på relasjonen og samspillet mellom formelle ledere og ledede, kan vi avdekke og frigjøre oss fra den grunnleggende antakelse som synes å eksistere i vårt samfunn, nemlig at det er ledere som står for ledelsen. Videre kan da oppfatningen om at det er bestemte egenskaper og ferdigheter hos formelle ledere er avgjørende for ledelse. Her kan et alternativt perspektiv være at det er bestemte, fremtredende ferdigheter som formelle ledere besitter sammen med de ledede, som er avgjørende for ledelsesprosessen (Wadel 1995).

For å illustrere at det er mange faktorer som kan innvirke på den relasjonelle ledelsen, har jeg valgt å ta med en modell fra Spurkeland (2009). Modellen viser forskjellige elementer, og hva som gjensidig kan påvirke hverandre i relasjonell ledelse. I følge boka Relasjonsledelse er dette en avhengighetsmodell som viser viktige avhengighetsforhold og god lederatferd for en leder på høyt nivå (Spurkeland 2009: 37). Modellen viser eksempel på ett sett av nødvendige samspill mellom ulike personer for å utøve ledelse.



Figur 1: (Spurkeland 2009: 37)

Ut fra tenkningen rundt denne modellen kan ledelse tenkes ut fra to hovedvinklinger: posisjonstenkningen eller relasjonstenkningen. Posisjonstenkningen innebærer at ledelse går ut fra de fullmaktene og styringsansvaret som ligger i stillingen. Relasjonstenkningen rundt ledelse går i retning av og tar utgangspunkt i det mellommenneskelige samspillet og de avhengigheter som samspillet og de utfordringer som stillingen må kalkuleres med. (Spurkeland 2009).

### 3.2 Teori om ledelse og dialog

I følge Bakhtins teorier om dialog har det mye å si å ha en dialogisk grunnholdning for å kunne skape kommunikasjon og samspill. Dette kan være sentralt for å skape en produktiv ledelses og læringskultur (Dysthe 1997). Dialog handler om å være tilstede i det som skjer og kunne sette ord på det som skjer.

*Der bevisstheten begynner, der begynner også dialogen (Dysthe, 2001: 97)*

Et av hovedtrekkene hos Bakhtin er at forståelse og læring skjer i skjæringspunktet mellom de mange stemmene. Både lærere og elever som skal gjøre et nytt fagstoff til sitt eget, må få de nye tankene til å bli sine egne og bli til «det indre overbevisende ordet» gjennom en dialogisk prosess. Det er i dialog med andre mennesker man skaper mening og oppnår forståelse. Det er når ulike stemmer deltar i dialogen og interagerer med hverandre at læring skjer (Bakhtin 1986).

Ledelse av skole, spesielt pedagogisk ledelse, kan skille seg litt ut fra ledelse av en bedrift eller en fabrikk. Pedagogisk ledelse kan bety å sette i gang, strukturere og styre slike prosesser, men også være et forbilde ved måten å kommunisere på (Dysthe 1997).

Deler av den pedagogisk ledelse bygger på et konstruktivistisk kunnskapssyn (Dysthe 2005). Kunnskapen skapes gjennom dialog og samhandling. Her kan en se at noe på samme tid integreres i de kunnskaper og erfaringer som eksisterer. Både den individuelle og kollektive refleksjon blir viktig, i kollegiet og i klasserommet. Noe av det som blir avgjørende her, er å utvikle en kultur der alle parter lærer av hverandre (Dysthe 2005). Det blir sett på betydningen av en spørrende kultur og struktur for samarbeid og læring. Dette understrekes derfor som viktige faktorer for å skape kvalitet i skolen. Dysthe påpeker i fortsettelsen av denne sammenhengen følgende:

*Der er stor forskjell på om leiaren, uansett nivå, meiner at kunnskap og innsikt er noko som eksisterer på førehand og som kan formidlas til dei som ikkje eig denne kunnskapen, eller om kunnskap er noko som blir skapt i fellesskap, gjennom interaksjon (Dysthe 2005: 78).*

Det kan i forlengelsen av dette i følge Wadel (2005) sies at vellykket læring forutsetter dialog. En tilnærming der spørsmål og vekt på å fremme refleksjonsprosesser står her sentralt. Slik går denne læringen lenger enn den vil gjøre i en kultur som er preget av fasitkultur, der lederen vet hvilke kunnskaper og ferdigheter som må læres og hvordan (Wadel 2005, Tobiassen 2005). Tillit og likeverd er forutsetninger for ekte dialog, men sett fra en annen side er asymmetri i kunnskapen, det at vi mennesker vet og kan ulike ting, noe som gjør dialogen kreativ. Da blir et av de viktige aspektene ved pedagogisk ledelse at vi viser respekt for andre personers kunnskap og kompetanse. Dersom vi da skal se dialogen i lys av Bakhtins teori, blir det viktig å erkjenne at det er vi som skaper mening, og derfor skjer læring gjennom samspill (Bakhtin 1986).



### 3.3 Teori om den nyutdannede læreren

Hver enkelt ny lærer har behov for å utvikle sin læreridentitet. De første årene i jobb blir derfor avgjørende for om de føler at de lykkes eller ikke. Det er særlig i denne fasen læreren utvikler sin profesjonelle identitet, og det er også her lærere er mest påvirkelig- særlig for et negativt miljø (Smethem 2007, Flores og Day 2006). Nye lærere er forskjellige, og de takler trolig det å starte opp i læreryrket på ulike måter. Det står i St. meld 11 (2008-2009) følgende sitatet om de nyutdannede:

*Overgangen fra utdanning til arbeidsliv kan være hard for mange nyutdannede lærere. I en begynnelsefase må lærere gjøre seg kjent med kulturen på sin arbeidsplass og finne sin personlige tilnærming til lærerarbeidet. Samtidig forventes det ofte at nye lærere skal klare en full undervisningsstilling fra første dag (St. meld. 11, 2008 -2009).*

Selv om de nyutdannede lærerne har gjort et bevisste yrkesvalg, vil læreryrket alltid ha en mer eller mindre iboende usikkerhet. Hva det er som gjør at elevene lærer og utvikler seg, finnes det ulike svar på. Dette skiller læreryrket, i følge Munthe (2005), ifra alle de andre profesjonene i samfunnet. En kvantitativ studie som Munthe (2005) har gjennomført relatert til læreres opplevelse av didaktisk sikkerhet, praktisk sikkerhet og relasjonell sikkerhet, belyser dette temaet. I didaktisk sikkerhet legger Munthe vekt på lærerens evne til å tilrettelegge læring for elevene. Eksempelvis nevnes her lærerens evne til å legge til rette for progresjon for enkeltelever i fagene. Med praktisk sikkerhet mener Munthe i sin studie at læreren skulle kunne legge til rette for ulike læringsmetoder i klasser og grupper. Et eksempel her kan være å variere ulike læringsmetoder for en klasse. Finne den læringsmetoden som passer både til klasse og ulike tema. Med den relasjonelle sikkerheten menes her at læreren viser en trygghet i å kunne bygge relasjoner til elever og andre personer han samarbeider med. Munthe bruker her et eksempel på å kunne bygge en relasjon som blir av en slik art at et samarbeid og et forhold forekommer naturlig (Munthe 2005).

Munthe drøftet også i denne studien om usikkerheten kan få betydning for handling og ser her til Dewey (1991). Munthe skriver i studien at usikkerheten kan bidra til drivkraft i læreprosesser. Videre kan en slik usikkerhet hindre «skråsikkerhet» og bidra til at de fleste lærere vil søke kunnskap, kompetanse, være lærende og igjennom dette øke elevers læring (Munthe 2005: 443).

Den nyutdannede læreren ønsker å fremstå som dyktig, robust og entusiastisk. De vil prøve å utgjøre en forskjell i skolen (Engvik 2010). Selv om de ønsker å være entusiastiske og dyktige, kan det i følge Caspersen og Raaen (2010) se ut til at de nyutdannede er meget regelbundne og rigiditets orienterte. I lys av at de kommer rett fra et studiene med ett sett av regler og ikke kjenner yrket særlig godt, kan det føles trygt å følge reglene til punkt og prikke.

Ifølge Kleven (Hanssen m.fl., 2010) er det viktigste skillet mellom erfarne og uerfarne lærere at de som har erfaring, har klasseromskunnskap, mens de uerfarne ser situasjonen for første gang. Videre sier Kleven at «eksperter» er dyktige til å tolke situasjoner, og de har lettere tilgang til mulige løsninger eller handlinger som er relevante for situasjonen. Det viser seg at nyutdannede lærere er mindre fleksible planleggere og mindre raske problemløsere, enn sine mer erfarne kollegaer. Nye lærere kan ofte reagere først når det skjer problemer i undervisningen og kan ikke i samme grad forutse dette slik deres kollegaer kan (Berliner 2001).

I artikkelen til Ingrid Helleve, «Utfordringer for nyutdannede lærerarar i vidaregåande skule», (Helleve, Hanssen m.fl., 2010) skriver Helleve om forskning på nyutdannede lærere mellom realiteten og idealet i det som blir kalt praksissjokket (Achinstein, 2006; Flores & Day, 2006). Ifølge Smethem er nye lærere mer sårbare for egne erfaringer enn det som er tilfelle med erfarne kollegaer. Det er gjennom disse erfaringene at de skaper sin identitet som lærer (Smethem 2007).

Helleve (2010) viser til et intervju med tre rektorer der det blir pekt på at tilstrekkelig tid til veiledning, faglig oppdatering og samtaler mellom kollegaer, er et vesentlig poeng for å kunne få til en utvikling i skolen. (Helleve, Hanssen m.fl., 2010: 54) Dette blir ytterligere poengtert i studier av Grimsæth og Roald der de sier at for at det skal kunne bli satt i gang en veiledning som den nyutdannede og veileder både har tid, anledning og utbytte av, vil det være avgjørende at skoleledere setter det inn i en ramme som kan fungere for de nyutdannede og veileder (Grimsæth 2008) og (Roald 2010).

Forskning viser at den viktigste lønna lærere kan få, er å se at elevene utvikler seg og lærer (Skovholt 2001). Dette er ofte følelsesbaserte momenter og kan dermed bli tunge å bære for de lærerne som føler at de ikke strekker til eller får de tilbakemeldingene de hadde håpet på. Nye lærere som ikke har den handlingskompetansen som mer erfarne lærere har, vil

sannsynligvis i følge Skovholt (2001) ikke like enkelt kunne finne varierte løsningsforslag på ulike situasjoner som oppstår i klasserommet.

Et begrep en blant annet møter når en snakker om nyutdannede lærere, er praksissjokk. I følge Caspersen og Raaen (2010) er praksissjokket overgangen fra studenttilværelsen til lærerposisjon, og er en nødvendig endringsprosess som er relatert til overgangen fra student til yrke. Praksissjokket relateres ofte til utdanningens relevans for det yrket den kvalifiserer til (Caspersen og Raaen 2010: 315). Det stilles her spørsmål om en utdanning kan gi alle de svar og alt det grunnlaget en student trenger for å gå over i et yrke, eller om yrket kanskje er så komplekst at deler av tillæringen nettopp må skje i møtet med yrket. Uansett hva slags bakgrunn og forforståelse en student har, vil det være nye momenter og situasjoner som oppstår i møtet med selve læreryrket.

## **4. Metode**

I alt forskningsarbeid er det en lang vei fra en starter opp med en ide til en kommer i mål med et forskningsresultat. Resultatene i en slik oppgave bør ses på med forsiktighet, og det er derfor viktig å være etterrettelig og nøyaktig i alt en foretar seg i forskningsprosessen. Ulike sider rundt validitet og reliabilitet blir derfor nøye drøftet for så å se det opp mot de funnene som blir gjort.

Denne masteroppgaven er en kvalitativ undersøkelse. En kvalitativ tilnærming er i følge Ringdal (2011) basert på tekstdata og noen få tekstlige beskrivelser, eksempelvis hentet ut fra intervju. Motsatsen er de kvantitative studiene som er hentet fra store talldataer, og der talldata i en del tilfeller er hentet fra større spørreundersøkelser (Ringdal 2011). Studien er empirisk. Det er vanlig å si at empirisk forskning gjør bruk av erfaringsbaserte data. Empirisk forskning gjør bruk av både nåtidige og fortidige forhold (Kleven 2011).

Min metode for å samle inn data har først og fremst vært at jeg intervjuet nyutdannede lærere, veiledere og deres ledere. De nyutdannede har vært inne i veiledning på sin egen skole. Jeg har intervjuet personer fra forskjellige skoler. Dette for å kunne få et materiale der jeg kanskje finner ulike fokus på hvordan de nyutdannede har blitt tatt imot, og hvordan oppfølgingen har vært i oppstarten av jobb. Interessant også å kunne se respondentene sine eventuelle likheter og forskjeller i måten de utfører eller opplever oppfølging og veiledning.

### **4.1 Med lys på undersøkelsens validitet og reliabilitet**

Når en forsker er i en forskningsprosess, vil det være ulike faktorer som påvirker underveis i arbeidet. Forskningsresultatenes kvalitet vil være sårbare for påvirkning og til en viss grad være usikre. Det blir viktig å være kritisk både til forskningsprosess og resultat. Det blir derfor avgjørende for kvaliteten å se på validiteten og reliabiliteten rundt forskningsprosessen og de funnene som er gjort.

#### **4.1.1 Validitet**

Validitet eller gyldighet i forskning, betyr at en faktisk måler det en vil måle (Ringdal 2011). Når jeg skal vurdere validiteten i eget forskningsarbeid, vil jeg ta utgangspunkt i kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet (Kvale og Brinkmann 2009, Grønmo 2004).

Kompetansevaliditet ser på om forskeren har kompetanse eller ikke på det feltet det forskes på. Har forskeren kompetanse nok til å foreta en undersøkelse? I en studie får en gradvis mer kompetanse innen det feltet en studerer. I starten av et studie kan det være preget av at studenten mangler kompetanse på ulike felt, men gjennom oppgaver, samarbeid med andre, rådgivning og veiledning vil en gradvis tilegne seg mer kompetanse. Dette sammen med en bevissthet for når ens egen kompetanse ikke strekker til og en sunn skepsis til sine egne resultater, vil en trolig kunne oppnå en god validitet tilslutt.

Et forskningsarbeid på masternivå er den desidert største forskningen jeg har vært involvert i. Jeg er glad for at det på Utdanningsledelsesstudiene var flere studiekrav og oppgaver som gav oss trening i mange forhold rundt et forskningsarbeid. Hvorvidt jeg har kompetanse til å gjennomføre en slik type undersøkelse, har en tilfredsstillende kompetansevaliditet, har helt og holdent vært opp til om jeg har vært ydmyk og tilegnet meg kunnskap på området underveis i arbeidet. Slik vil forskerens erfaringer med å innhente data og kvalifikasjoner for å bearbeide data, stå sentralt (Grønmo 2004).

Kommunikativ validitet handler om diskusjon og samtale mellom forskeren og andre personer om innholdet i forskningen er innenfor problemstillingen. Er det jeg skriver om og legger vekt på, treffende i forhold til studiens problemstilling. Det er sentralt her om påstander og argumenter kan klare seg når de møter andre vinklinger eller alternative påstander fra de som er rundt oss (Larsson 2005). Den dialogen og diskusjonen som en ofte er avhengig av, nettopp for å bringe forskningsarbeidet videre og for å se med et kritisk lys på innholdet i arbeidet, er særdeles viktig for å avdekke mulige feil og svakheter i arbeidet. Det har i mitt arbeid vært sentralt å være i dialog med min veileder, medstudenter, personer som er involvert i veiledningsarbeidet og personer som tidligere har vært med på liknende forskningsarbeid. For å få konstruktive innspill på arbeidet, har jeg vært i dialog med to tidligere lærere med lang fartstid i skolen. De har vært med på liknende arbeid og har vært behjelpelige med å se på de ulike kapitlene og delene av arbeidet.

Pragmatisk validitet går lengre enn kommunikativ validitet. Her bør en se på hvordan datamaterialet og resultatene i en forskning danner grunnlaget for bestemte handlinger (Grønmo 2004). I dette hensende blir det tellende at forskeren lykkes i å formidle hvilken praktisk betydning forskningen har (Larsson 2005). I forskning rundt utdanning kan dette være viktig, da forskningen ofte er av praktisk interesse (How og Eisenhart 1990). Denne studien tar utgangspunkt i et praktisk forskningsspørsmål. Jeg håper at studien vil oppfattes

som interessant og relevant og bidra til utvikling av oppfølging og veiledningspraksis. Siden veiledning er et felt som først de senere årene har blitt et satsningsområde i norsk skole, har jeg stor tro på at det blir viktig å tilføre forskningsbasert kunnskap for å utvikle veiledning og oppfølgingspraksis.

#### **4.1.2 Reliabilitet**

Ordet reliabilitet kan bety pålitelighet (Kleven 2011). Men i forskningslitteraturen brukes en del definisjoner på reliabiliteten mer avgrenset. Med god reliabilitet har resultatene i liten grad blitt påvirket av tilfeldige målefeil. Men god reliabilitet er derimot ingen garanti for at det er pålitelige data når det gjelder andre feilkilder (Kleven 2011). Reliabiliteten, eller påliteligheten, går ut på at gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat (Ringdal 2011). Reliabiliteten eller påliteligheten, er et grunnleggende kvalitetskrav i all forskning (Johannessen et al. 2006). Det er også avgjørende at forskningens metodiske fremgangsmåte gjøres kjent for leserne av den endelige rapporten (Grønmo 2004).

Hva skoleledere og veiledere fokuserer på når de møter de nyutdannede lærerne, kan være ulikt fra person til person og fra skole til skole. Det ble derfor viktig for meg å intervjuere personer fra ulike skoler og med ulike roller rundt den nyutdannede læreren. Dette for trolig å møte ulike syn, praktiske tilnærminger og fokus på hvordan de nyutdannede blir møtt ute i skolen. I forkant av intervjuprosessen ble det derfor viktig «å lese seg opp på» aktuell teori og forskning om den nyutdannede læreren, veiledning og ledelse. Jeg så på dette forarbeidet som avgjørende for å kunne stille relevante og gode spørsmål i intervjuene. Det var også en bra inngang til intervjuene å foreta et prøveintervju, slik at jeg kunne justere noen av spørsmålene, før jeg satte i gang med de ordinære intervjuene. Det ble anbefalt igjennom teorien til Ringdal (2011) å gjøre dette grundige forarbeidet, og jeg ser nå i etterkant at det forhåpentligvis har vært med å styrke undersøkelsens reliabilitet.

Det er en forutsetning i en intervjusituasjon at en kan få til en sikker og god gjennomføring av intervjuet. En god dialog og samspill mellom de som er med på intervjuet, kan være med å sikre et reliabelt forskningsresultat. Å opparbeide en god relasjon til de som intervjues, så jeg på som en viktig faktor for å kunne få de ærlige og oppriktige svare. For meg virket det som om samtalene foregikk på en god måte, respondentene hadde tillit til meg som intervjuer, og at intervjuene dermed foregikk slik de skulle. Dette kan ses på som en god reliabilitetsfaktor i denne sammenhengen.

Når jeg foretok transkripsjon av lydopptak og tekst, kan det være at noe av den verbale og non-verbale kommunikasjon ikke ble fanget opp i en slik nedtegnelse. Når jeg etterhvert jobbet med de nedtegnede tekstene, ble det derfor viktig å gå tilbake til lydfilene, slik at de ble gjennomgått flere ganger, noe som kan styrke grunnlaget for bearbeidelsen av tekstmaterialet.

## 4.2 Utforming av intervjuguide

Forskningsstrategien har design som en tverrsnittundersøkelse, der jeg har foretatt samtaleintervju med et lite utvalg personer eller respondenter. Det var en høy grad av nærhet mellom intervjuobjektet og meg som foretok intervjuene. Graden av standardisering av spørsmålene var lav, og jeg hadde spørsmålene klare i forkant, men var åpen for oppfølgingsspørsmål. Alle spørsmålene var formulert åpne og respondentene hadde derfor muligheten til å svare langt og utfyllende. Der det var ønskelig kunne jeg også utdype og stille oppfølgingsspørsmål, alt etter hva respondenten hadde svart på de foregående spørsmålene. Intervjuene skjedde i et avgrenset tidsrom i april og mai 2013, og hensikten var i all hovedsak å beskrive forhold i nåtid (Ringdal 2011).

Antallet intervjuobjekter ble seks personer. Grunnen til at jeg valgte intervju var at dette ville kunne gi førstehåndskunnskap fra de personene jeg intervjuet. Jeg vil også trolig eller om mulig, kunne nå litt «dypere» ned i spørsmålene og svarene enn eksempelvis ved bruk av et spørreskjema (Ringdal 2011). Det blir også mulig for respondentene å få nærmere forklaring dersom det er noe rundt spørsmålene som ikke er klart (Ringdal 2011: 177).

Oppfølgingsspørsmål er mulig dersom det er ønskelig, og en kan også ha muligheten til å få med noen av de følelsesmessige sidene ved svarene som respondentene gir, kanskje komme langt ned i spørsmålene, få de ærlige og forhåpentligvis oppklarende svarene. Mitt mål med intervjuguiden<sup>1</sup> var å få belyst de 4 forskningsspørsmålene som ble presentert i kapittel 1.2. Et annet av målene var å gjøre spørsmålene lettfattelig slik at de var grunnlag for en god samtale og at spørsmålene ikke skulle bli misoppfattet (Kvale og Brinkmann 2009).

For å teste ut spørsmålene i intervjuguiden, før jeg startet på intervjurunden, fikk jeg sjekket ut spørsmålene mine på en kollega. Dette ga meg nyttig tilbakemelding på hvordan jeg la frem spørsmålene og hvordan de ble oppfattet, noe som førte til en del forandringer og

---

<sup>1</sup> Se vedlegg 2

omformuleringer på spørsmålene. Slik at spørsmålene skulle bli lettere å forstå, og jeg dermed sikret meg at respondentene ikke misoppfattet spørsmålene og ga utfyllende svar.

### **4.3 Ulike forhold rundt` og presentasjon av informantene**

Hva som er målet og problemstillingen for forskningen, vil styre hvilke informanter en velger ut til forskningsprosjektet sitt. Det er alltid forskningsmessige sider en bør være bevisst på og skaffe seg kunnskaper om i forkant, før en begynner å se etter informanter. Utvalgets størrelse vil også bli styrt av hvilket mål og problemstilling en har i forskningen (Dalen 2004).

For å kunne gjennomføre et forskningsprosjekt der det foregår behandling av personopplysninger, krever dette en godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig tjeneste. I forbindelse med prosjektet sendte jeg inn et elektronisk meldeskjema med to vedlegg, en prosjektbeskrivelse og en intervjuguide. Alt ble sendt inn i midten av februar, og jeg fikk raskt et positivt svar og en orientering om betingelser rundt meldeskjemaet<sup>2</sup>.

I forskningsprosjektet har jeg skaffet informanter fra tilfeldige og forskjellige skoler. Det kan være interessant i forskningsøyemed dersom det er forskjeller en kan oppdage mellom de ulike informantene. Forskeren kan dermed se på og sammenligne hva de nyutdannede, veiledere og deres ledere legger vekt på i oppfølgingen på ulike skolene. For meg hadde det praktisk noe å si at skolene var av en viss størrelse og lå passe langt unna i reisevei.

I forhold til min problemstilling bestemte jeg meg for å ta kontakt med nyutdannede, veiledere og deres ledere. Kontakt ble etablert med skolene pr. telefon, og jeg spurte rektorene og ass. rektorene om de trodde det ville være mulig å stille til intervju. Av skolelederne fikk jeg navnet på de som var ansvarlige for de nyutdannede lærerne, og jeg tok kontakt med hver enkelt for å høre om de ville være med på prosjektet. Jeg fikk navnet på aktuelle nyutdannede og tok kontakt med dem. Den videre praktiske informasjonen ble sendt til hver enkelt på mail. Det var et ønske fra min side å intervju to nyutdannede lærere, to skoleledere og to veiledere. Om dette var et tilstrekkelig antall, stilte jeg meg spørsmål om, og fant støtte i litteraturen til Kvale og Brinkmann (2009) som sa at et høyt antall informanter ikke nødvendigvis gjorde at den forskningsmessige kvaliteten ble bedre. I følge det jeg fant i teorien til Kvale og Brinkmann (2009) og mine egne oppfatninger rundt antallet respondenter la jeg derfor vekt på å nå langt og dypt ned i hvert enkelt intervju. Dette ble valgt fremfor å ha et omfattende

---

<sup>2</sup> Se vedlegg 1



datamateriale fra mange informanter med muligheter for generalisering og hypotesetesting. Jeg valgte å bruke tekstdataene som dette frembragte på en grundigst mulig måte.

Mine informanter ga inntrykk av å være interessert i, å gi ærlige og oppriktige svar på mine spørsmål. De virket interessert i temaet om nyutdannede og deres ledere, og var alle engasjerte når de ble intervjuet. Alle navnene i oppgaven er forandret, og det er ikke, slik jeg ser det, noen data som kan spores tilbake til den enkelte respondent eller skole. Her følger en kort presentasjon av informantene:

Lars er 42 år og assisterende rektor ved en stor videregående skole sentralt på Østlandet. Han har jobbet som skoleleder i 6 år og har jobbet til sammen 11 år i skolen. Han har fag fra universitetet og mastergrad i Utdanningsledelse. I en hektisk jobb har han også ansvaret for de nyansatte lærerne og veiledningsopplegget på sin skole. Skolen til Lars har drevet oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere i den formen de har nå, siden 2011.

Ingrid er 50 år og assisterende rektor ved en middels stor videregående skole på Østlandet. Hun har jobbet som skoleleder i 20 år og har jobbet tilsammen 26 år i skolen. Ingrid er utdannet faglærer innen ernæring og har fra BI en mastergrad i Utdanningsledelse. Blant mange oppgaver har hun ansvaret for de nyutdannede lærerne og veilederne på sin skole. Skolen til Ingrid har hatt spesielt fokus på oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere siden 2011.

Elise er 39 år og jobber på en middels stor videregående skole på Østlandet. Hun er kontaktlærer og veileder på sin skole. Erfaringen fra skoleverket er som lærer på 3 forskjellige skoler i 11 år. Hun er utdannet lektor fra universitetet og har historie samt samfunnsfag i sin fagkrets. Elises kompetanse i veiledning er 30 studiepoeng fra universitetet. Hun har også 60 studiepoeng i rådgiving fra høgskolen. Hun har i tillegg til lærerjobben drevet praksisveiledning av studenter over flere år.

Ester er 44 år og jobber på en stor videregående skole sentralt på Østlandet. Hun er kontaktlærer og veileder på sin skole. Erfaringen fra skoleverket er på 12 år som lærer, og de fleste av de årene på en skole. Hun er utdannet lektor med fagene økonomi, sosiologi og samfunnsfag. Hennes utdanning i veiledning er på 30 studiepoeng. Ester har jevnlig de senere årene også drevet med praksisveiledning av studenter.

Lasse er 26 år og jobber på en stor videregående skole sentralt på Østlandet. Han er nyutdannet lærer og er inne i sitt andre år som lærer. Lasse følger et veiledningsopplegg for nyutdannede lærere ved sin skole. Han er inne i et 100% vikariat. Lasse er lektor og har utdanning innen økonomi, samfunnsfag, historie, samt at han har praktisk pedagogisk utdanning fra universitetet. Han er kontaktlærer og har grupper i fagene geografi, historie, religion og samfunnsfag. Er lærer på alle trinn fra Vg1 til Vg3, både grupper på studiespesialiserende og yrkesfag.

Noa er 25 år og jobber på en middels stor videregående skole i landlige omgivelser på Østlandet. Han er inne i sitt andre år som lærer og følger et veiledningsopplegg ved sin skole. Han har 100% fast stilling og underviser i realfag. Han er lektor og har sin realfagutdannelse og praktisk pedagogisk utdanning fra Universitetet. Noa er ikke kontaktlærer, men jobber både på vg1 til vg3, på studiespesialisering og yrkesfag.

## **4.4 Datainnsamlingen**

Kunnskapen som kommer frem av kvalitative forskningsintervju, vil avhenge av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale og Brinkmann 2009). Det er viktig å danne en god relasjon mellom den som intervjuer og den intervjuede, da de første minuttene av intervjuet ses på som avgjørende for intervjuet som en helhet (Kvale og Brinkmann 2009). Alle informantene ble intervjuet på sin egen arbeidsplass, der de var i kjente og trygge omgivelser. I starten av intervjuene brukte jeg god tid og snakket om ulike forhold for å kunne bli litt kjent med den intervjuede og skape en avslappet atmosfære. Denne fremgangsmåten tror jeg er viktig for å kunne få personene til å åpne seg og bidra med ærlige og utfyllende svar på spørsmålene mine. Intervjuguiden<sup>3</sup> ble brukt som en rettesnor, men underveis ble det naturlig med oppfølgingsspørsmål og støttende kommentarer til det som ble sagt. Intervjuene ble gjennomført i april og mai. Lengden på intervjuene varierte litt, de tok ca. 1.5 time. For å kunne holde styr på den store mengden tekstdata som ble fremført i intervjuene, tok jeg opp intervjuene på digitale lydfiler. Dette forenklet det videre arbeidet med tekstanalysen, og det ble underveis i intervjuene lettere å konsentrere seg fullt og helt om det som ble sagt underveis. I tillegg gjorde jeg korte nedtegnelser på papir for å kunne holde styr på spesielt interessante uttalelser eller momenter jeg hørte eller kom på underveis i intervjuet.

---

<sup>3</sup> Se vedlegg 2

Språket jeg benyttet i spørsmålsstillingen var av avgjørende betydning for at de som ble intervjuet, skulle kunne forstå spørsmålene mine. Derfor tok jeg meg god tid i spørsmålsstillingen og prøvde å sikre meg at respondentene hadde forstått spørsmålet mitt. Det er viktig å ha samme forforståelse av begreper og være bevisst på ikke å bruke et språk som kan hindre at kommunikasjonen flyter videre på en god måte.

## **4.5 Transkripsjonsprosessen og valg underveis**

Det finnes ingen oppskrift eller fasit på hvordan en skal gjøre en transkripsjon (Kvale og Brinkmann 2009). Transkripsjon vil si å klargjøre intervjumateriale for analyse (Johannesen, Tufte og Kristoffersen 2006). I denne sammenhengen gjøre om muntlig tale til skriftlig tekst. Datamaterialet skal gjøres mer oversiktlig og tilgjengelig, samt å få det klargjort for å kunne brukes til analyse. Det er viktig her å være bevisst på at datamaterialet utgjorde en betydelig mengde tekst, og at det derfor var avgjørende for meg å trekke ut det som var mest relevant for min forskning. Det ble tatt et utdrag fra alle intervjuene, og det ble derfor en viktig prosess å velge ut og bruke det som var mest relevant for forskningsspørsmålene mine (se kap. 1.2).

Det som blir sagt i intervjuet, blir gjenstand for en fortolkning, og det som kan brukes, blir videre bearbeidet og tatt med i analysen og drøftingen. Hele tiden med tanke på problemstillingen og hva som er relevant i oppgaven. Det kan være en fare for at en utelukker vesentlige momenter i denne fortolkningsprosessen. For meg ble det derfor meget viktig å bruke flere samtalepartnere og min veileder som en støttespiller i denne delen av jobben. Vi veide de innsamlede dataene og var veldig bevisste på å bruke analysebegrepene og forskningsspørsmålene som en rettleider i denne delen av analyseprosessen. Jeg prøvde å ha et visst mellomrom mellom intervjuene, slik at det var mulig for meg å reflektere over det som var blitt sagt i de ulike intervjuene. Dette også for å sikre meg at jeg fikk skriftlig nedtegnet det jeg hadde hørt, og at jeg kunne holde de ulike intervjuene adskilt fra hverandre. Fortolkningsprosessen ble her en viktig del av arbeidet, og det ble avgjørende å få skrevet ned de erfaringene som ble gjort så fort det lot seg gjøre med nærhet i tid, like etter intervjuene.

## **4.6 Intervjuanalyse**

Det kan være en stor utfordring å analysere data og få frem meningsinnholdet i tekstene fra intervjuene. Å analysere data innebærer at man er opptatt av å få frem meningsinnholdet i

teksten (Johannessen et al. 2006). Dataanalysen har til hensikt både å systematisere, analysere og utvikle tolkningen av informasjon som finnes i datamaterialet (Johannessen et al. 2006).

Formålet med samtaleintervju er å hente inn informasjon, ikke måling av teoretiske variabler (Ringdal 2011). Det kommer inn store mengder tekstdata, og det blir i etterkant min oppgave å se sammenhenger og sortere materialet til en helhet og trekke ut det som blir viktig for min oppgave. Mine data var samlet inn i form av lydfiler, transkripsjon av lydfilene og egne notater under og etter intervjuene. Det finnes ingen helt klare prosedyrer for analyseprosessen i en kvalitativ undersøkelse. Dersom en standardiserer analysearbeidet, kan dette i ytterste konsekvens medføre at fremgangsmåte og reliabilitet kommer foran kunnskap og validitet (Kvale og Brinkmann 2009). For å ha noen begreper en kan drøfte og analysere utfra, kan det være hensiktsmessig å ta begreper fra teorien som det er skrevet om i oppgaven, og bruke disse som analysebegreper i en drøfting. I lys av teorikapittelet mitt og Munthe (2005) har jeg valgt å bruke relasjonell sikkerhet og praktisk sikkerhet som analysebegreper. Disse begrepene har det blitt jobbet videre med i analyse og drøfting.

## **4.7 Forskningsetisk utgangspunkt**

Forskning som skal oppfattes som solid og troverdig, bør ha et etisk utgangspunkt der det tydelig har blitt reflektert rundt de ulike sidene forskeren må forholde seg til i forskningsprosessen. Behandlingen av sensitive opplysninger om mennesker som en via forskning får tilgang til, skal forskeren ha en forsvarlig omgang med. Det betyr at jeg har anonymisert navn og lydfiler med datamateriale. Disse slettes etter at de har vært bearbeidet og oppgaven godkjent. Alle mulige punkter som forskningsrapporten kan spore tilbake til enkeltpersoner, skal anonymiseres. Det har vært et mål i hele forskerprosessen å ha de etiske aspektene langt fremme i bevisstheten og ha en god forskningsetikk. Samfunnsforskningen bør alltid tjene vitenskapelige og menneskelige interesser (Kvale og Brinkmann 2009). Mitt ønske har vært å kunne bidra og vinne kunnskap i forhold til skoleledere og nyutdannede lærere i deres nære miljø.

De som er informanter i intervjuene, har alle sammen i forkant fått informasjon om masteroppgavens tema, formål, metode og de ulike sidene ved forskningsopplegget. Informantene kunne når som helst trekke seg underveis i forskningsopplegget uten å oppgi grunn. De skrev under på et samtykke, der de ble gjort oppmerksomme på forutsetningene for å delta. Det var viktig for meg at informantene kjente til mitt forskningsprosjekt og

problemstilling, slik at de visste godt hva de hadde takket ja til å være med på. De som ble intervjuet, ga ofte detaljert informasjon om veiledningsopplegg, hva som kan kjennetegne de ulike deltagerne i veiledning og hva nyutdannede, skoleledere og veiledere hadde av tanker rundt oppfølging og veiledning. Disse opplysningene var noen ganger av personlig art, noe som krever en respektfull håndtering av materialet av meg som forsker. Det ble for respondentene gitt anledning til å lese igjennom det transkriberte materialet og til slutt tilbud om å lese igjennom den endelige masteroppgave.

## 5. Presentasjon og analyse

I dette kapittelet vises datagrunnlaget for forskningen. Jeg foretok dybdeintervju av to nyutdannede lærere som har mottatt veiledning og oppfølging. Videre intervjuet jeg to veiledere som er med i oppfølging og veiledning, og to skoleledere som til daglig er aktive i oppfølging og har ansvaret for veiledning på sin skole. Gjennom å intervju de nyutdannede har jeg fått tilgang til deres erfaringer innen det å få oppfølging og veiledning. Hos veiledere og skoleleder har jeg fått innblikk i det å lede og utføre oppfølging og veiledning av nyutdannede.

### 5.1 Hva informantene forteller i intervjuene

I denne delen av oppgaven har jeg sortert noen av funnene jeg har gjort i intervjuene ved å dele opp i underavsnitt basert på de fire forskningsspørsmålene mine, som ble presentert i innledningen av oppgaven (Kap. 1.2). Jeg har etter hvert avsnitt laget en kort oppsummering med noen momenter som er med i drøftingen i kapittel 6.

### 5.2 Skoleledere sitt fokus når de møter de nyutdannede lærerne

#### Lars

Lars forteller at noe av det viktigste er at de nyutdannede føler seg velkommen på deres skole. Han understreker at alle i ulik grad trenger støtte og hjelp underveis i oppstarten av læreryrket. Lars sier han prøver å støtte og hjelpe, la de bli trygge i jobben. Lars mener at en kan gjøre dette ved å se hver enkelt nyutdannet, komme i dialog med dem og gi dem veiledning angående de utfordringene de møter som lærer.

En del av opplegget ved Lars sin skole er at ledelsen er innom alle de nyutdannede lærerne i oppstarten av skoleåret for å se hvordan det går. Observere hvordan de har det i klasserommet i jobben med elevene. Lars legger mye vekt på observasjon:

*De nyutdannede må observere andre lærere og la andre observere seg som nyutdannet.*

Han sier de prioriterer det som skjer i klasserommet og med klasseledelsen. De snakker om observasjonen og prøver å trekke gjensidig lærdom ut av det.

Lars sier videre at det merkes blant annet igjennom observasjon og samtaler at de trenger utvikling og påfyll av kompetanse i klasseledelse, vurdering og praktiske forhold som fravær og anmerkninger

På spørsmål i forhold til spesiell tilrettelegging for den nyutdannede, nevner han at det kan være gunstig i en del tilfeller at de nyutdannede underviser mest mulig på vg1. Det kan blant annet være mindre krav og stress i forhold til pensum, retting og eksamener.

Lars forteller en del om hva som kan avhjelpe i starten av skoleåret, og at det kan være bra å få endel hjelp av kollegaer med opplegg til timer og klasser. Skaffe en fadder som hjelper til med praktiske spørsmål, og da spesielt i starten av året. Dersom de nyutdannede får en tøff periode, så forteller Lars at de kan få avlastning med å rette hjemme eller få vikar i noen timer. Fokuset i oppfølgingen og veiledningen på hans skole har flere generelle mål. Lars utdyper målet og legger særlig vekt på:

*Målet med å ha oppfølging og veiledningen på vår skole er at det skal være med å bidra til at elevene kan høste godt av det med trygge lærere og derigjennom skal oppleve mestring, utvikle seg faglig og sosialt. De nyutdannede skal føle trygghet og mestring.*

Han forteller at de på hans skole ikke har diskutert med veilederne om å sette opp målsetning, men at skoleledelsens mål er å sikre, forbedre og utvikle den undervisningen som foregår på skolen.

### Ingrid

Det er viktig for hennes skole at de har et opplegg som ivaretar de nyutdannede mest mulig. Oppfølgingsopplegget på hennes skole har faddere på hver avdeling som tar seg av de nyutdannede med praktiske tips og faglige råd. To veiledere som har en ressurs til å kunne drive individuell og gruppeveiledning for alle nyutdannede på skolen. Ingrid sier at det er hennes oppgave å være en administrativ leder som setter i gang opplegget, og drifter det igjennom skoleåret. Hun mener de nye lærerne på hennes skole får en høy grad av oppfølging, og at det er betydelige resurser som er satt av til veiledning. Ingrid legger vekt på:

*Det viktigste med oppfølgingen fra skolens side er at lærerne blir trygge i klasserommet.*

Hun mener det er et ledelsesansvar at det blir tilrettelagt et opplegg som fører til at de nye lærerne føler støtte, trygghet og tilhørighet til jobben. Ingrid sier videre at når de nyutdannede føler trivsel og mestring, er det avgjørende for om de fortsetter å jobbe i skolen.

Ingrid nevner at det kan avhjelpe en nyutdannet lærer om «en får sett på» timeplanen dersom det blir spesielt vanskelig klasser, eller den nyutdannede får tøffe perioder. Hun tenker at det er viktig å sette den nyutdannede sammen med en erfaren lærer på samme team, slik at han kan få støtte hos en erfaren lærer. Hun sier det kan være en god kjemi eller en god match i å ha en kollega og fadder som hjelper til med praktiske og faglige spørsmål i det første arbeidsåret. Hun mener de nyutdannede trenger mer trening på:

*God klasseledelse som en trygghet og basis i det de driver med i klasserommet. Klasseledelse kan også være personavhengig, noen står naturlig støtt i klasserommet og er trygge, mens andre trenger mye trening på å få tryggheten. På dette området trenger de nyutdannede hjelp.*

Ingrid spør nettopp om hva som kjennetegner den gode klasseroms økten, og det å være leder i klasserommet. Hun mener at en god relasjon til elevene og variasjon i undervisningsmetodene er noen av nøklene for å få til en god undervisning.

Observasjon er noe som kan være bra, det brukes lite på skolen hennes i dag, men det kan være nyttig å ha som et hjelpemiddel. Ingrid sier at det må være en agenda for bruken av observasjon, dersom det skal ha en hensikt. Det må være klare avtaler på hva en skal se etter og hva som er målet med observasjonen. Hun sier at det er viktig med kompetanse hos veiledere på observasjon, noe som gjør at den kan brukes som et refleksjon og analyseverktøy i veiledningen.

### **Oppsummering av skoleledere:**

Begge skolelederne legger vekt på at det er viktig at de nye lærerne trives igjennom at de føler seg velkommen på skolen og er trygge i arbeidssituasjonen sin. Klasseledelse nevnes som et område det bør trenes og tilføres kompetanse på. De har fokus på at skolene har et helhetlig oppfølging og veiledningsopplegg som fungerer. En liten tilrettelegging av praktiske forhold og timeplan kan være til stor hjelp. Gi fadderhjelp på avdelingen til den nye læreren.

Skolelederne har stor tro på observasjon som et virkemiddel for gjensidig videreutvikling av arbeidspraksisen til lærerne. Viktig med kunnskap og bevissthet rundt hva en skal se etter i observasjonen. De to skolelederne nevner at det er viktig at de nyutdannede lærerne utvikler



en relasjonell sikkerhet i forhold til sine elever, klasser og kollegaer. Eksempelvis ved å være trygge i klasseledelse, og at de får tilført kompetanse og trygghet i utførelsen av denne.

### **5.3 Veiledere sitt fokus når de møter de nyutdannede lærerne**

#### Elise

På spørsmålet om hva hun opplever som det viktigste med å drive oppfølging og veiledning, sier hun at det er et mål for vår skole at de nyutdannede trives, utvikler seg videre og blir en del av kollegiet vårt. Hun understreker at alle nyutdannede må ha veiledning i minimum 2 år, uansett hvordan de nye selv føler at det går i deres arbeidssituasjon. Elise sier at alle nye lærere har områder å utvikle seg på.

Elise sier det er veldig individuelt hva de trenger oppfølging på. Men ofte buttrer det litt for de fleste nyutdannede lærere i møte med utfordrende klasser og elever, rundt de store prøvene og i hektiske perioder av skoleåret. Hun prøver å forberede de nyutdannede på at disse fasene vil komme i løpet av året og være tilgjengelig for dem da ved å ha jevnlig samtaler. Hun forbereder de nyutdannede på at alle har sine dårlige dager på jobb og at alle innimellom sliter i jobben.

Målet med vår veiledning er at de nyutdannede skal føle trygghet, utvikle seg på de områdene de trenger forbedring på, reflekterer sammen med andre og føler seg velkommen på skolen. Hun sier at hun prøver å få dem til å trives og da ikke vil forlate skolen. På spørsmål om hva hun legger vekt på for at de skal oppnå trivsel, forteller Elise at det er viktig at de føler seg velkommen, har noen å prate og reflektere sammen med. Gi en fadder som kan hjelpe til med praktiske gjøremål og gjerne sitte vedsiden av en på teamrommet, og som kan gi tips og hjelp. Hun sier de nye bør føle at kollegaene er interessert i et samarbeid.

#### Ester

Ester sier at noe av det hun prøver på, er å få de til å trives på skolen og i arbeidet sitt. Hun forteller videre:

*Jeg sier alltid til mine nyutdannede at de må sosialisere seg på jobb, spise matpakka sammen med andre og ikke alltid sitte med sine egne gjøremål i løpet av en arbeidsdag. Dette for å kunne stå i jobben og også komme seg igjennom de tøffe dagene.*

Ester er inne på at noen klarer seg greit i oppstarten av skoleåret, men at det likevel er viktig å ikke slippe dem for tidlig fra veiledningsopplegget. Hun sier at alle nye må være med på veiledning og lære seg refleksjon, og sammen med andre være løsningsorienterte på hva de kan gjøre med ulike utfordringer. Det er viktig at de får føle at de blir sett, fulgt opp og hjulpet der og da, i skolehverdagen.

Ester ser stor betydning i at skoleledere signaliserer at veiledning har stor innvirkning på lærergjerningen og utviklingen deres. Dersom det buttrer mye imot for enkelt lærere i spesielt hektiske perioder, kan mulige tiltak være å få hjelp av fadder og sette bort retting eller bytte om på timeplanen.

I veiledningssammenheng nevner hun at det er meget viktig å få satt ord på ting og snakke om utfordringene. Eksempler hun trekker frem som hun vet har kommet opp mange ganger, er elever som kommer for sent til timer eller har lite faglig engasjement og innsats i timene.

Målet med veiledning på skolen hennes er å ha lærere som trives i klasserommet med elevene, og derigjennom få til den gode undervisningen. Legge til rette veiledningen slik at de nyutdannede reflekterer rundt utfordringer alene eller sammen med andre og trolig oppnår en bedre undervisning.

Noen av målene Ester har, er å få lærerne inn i gruppen, opparbeide tillit til hverandre og få til en dialog slik at de fungerer så fort som mulig. Hun gir eksempler på at det å sette seg ned på teamrommet innimellom og ta en kaffekopp og en prat, er viktig. Ester sier veilederne prøver å være inkluderende og å få de nyutdannede sosiale med en gang på skolen.

### **Oppsummering av veiledere:**

Veilederne legger vekt på at de nye lærerne fort skal trives i jobben sin. Det er også et fokus på at det er viktig at de sosialisere seg med sine kollegaer, slik at de ikke føler seg ensomme på jobben. Veilederne hevder at det er avgjørende at skolelederne signaliserer overfor de nye, at veiledning er viktig. Veilederne har fokus på faglig og sosial utvikling. De nyutdannede skal lære seg å reflektere i veiledningen og se forskjellige løsninger på utfordringene sine.

Veilederne legger vekt på sammen med andre, å utvikle den relasjonelle sikkerheten de nye trenger i forhold til elever og kollegaer.

## **5.4 Hva forteller de nyutdannede om skoleledere og veiledere sitt fokus**

### Lasse

Lasse forteller at det har vært skifte av flere ledere på grunn av sykdom. Han har hatt litt kontakt med assisterende rektor på grunn av at han er i vikariat og trenger å vite om han får fast stilling før neste skoleår.

Han sier at ledelsen på skolen har gitt han lite praktisk informasjon om krav som gjelder i jobben. Lasse synes det ble lagt lite vekt på pedagogiske spørsmål fra ledelsen. Han nevner at på nesten alle fellesmøter de hadde på skolen ble det snakket om praktisk organisering og økonomi. Lasse har inntrykk av at veiledning av nyutdannede lærere er et satsningsområde på hans skole, men at en del av fokuset forsvinner i den travle hverdagen.

Videre forteller Lasse at observasjon er noe skoleledelsen prioriterer ved hans skole. Dette gjør at han blir mer skjerpet når noen kommer og ser på opplegget hans. Han forteller:

*Skoleledelse og veiledere kom innom klasserommet mitt i den første tiden jeg jobbet, men nå på slutten av skoleåret bare en sjelden gang.*

Lasse sier han liker observasjon fordi det alltid er noe han kan forbedre i sin lærerrolle. Men på spørsmålet om det er noe spesielt han har savnet av oppfølging fra ledelsen i oppstarten av lærerjobben, svarer han at han er fornøyd med mye på skolen, men at han gjerne skulle ha sett sin leder litt oftere, og at det hadde vært mer fastsatte møter i forhold til oppfølging av nye lærere.

### Noa

På spørsmål om han har faste møter med sin nærmeste leder, sier han at han har ingen faste møter, men mange uformelle møter med sin nærmeste leder i løpet av en skoleuke. De har teammøte annenhver uke. Han nevner at de møtes på teamrommet, i forbifarten på gangen og ofte tar en prat. Det var ikke noe eget møte med lederen og de nyutdannede i starten av

skoleåret. Dette kunne han gjerne tenkt seg, da de nye kunne stilt spørsmål som gjelder bare de nyutdannede.

Noa forteller om pedagogiske forhold og det som skjer i klasserommet som eksempler på hva nærmeste skoleleder kan hjelpe mer til med i oppstarten av lærerkarrieren. Han forteller at det hadde vært en hjelp om skoleledere hadde uttalt tydeligere hva de forventer av han i klasserommet. Han nevner hvordan oppstart av timer kan være, læringsmål for timen, hva en gjør dersom elever ødelegger undervisningen som eksempler på hva som kunne hjelpe han.

Pedagogiske diskusjoner var det lite fokus på fra skoleledelsen i oppstarten. Han mener at fokuset var på praktiske forhold og hvordan det organisatoriske var satt opp i løpet av en skoledag eller en uke. Generelt trengte han hjelp til planer og å få ting på plass den første tiden. Noa sier at det hadde vært bra om det var uttalt klarere og at han:

*Får vite klarere hvilke krav og forventninger som stilles til han på forskjellige områder.*

Når en er usikker på noe, blir det viktig å se på de andre lærerne og kunne føle at det er noen som har tid til å svare på spørsmålene en har i hverdagen. Blant annet nevner han at det er flott å føle støtte til å være med på veiledning og bra det er et fokus på veiledning på hans skole.

Et annet aspekt Noa trekker frem på hans skole, er at ledelsen lar lærerne se fordelene og mulighetene ved å drive med prosjekter og opplegg som kan utvikle undervisningen videre. Eksempler han nevner er undervisningsopplegg som gir en mer praktisk metode, slik at elevene aktiveres individuelt eller i gruppe, eller at undervisningen blir mer praktisk utendørs.

### **Oppsummering av nyutdannede lærere**

Nyutdannede lærere fikk ikke noe eget møte med sin leder i oppstarten av skoleåret. De følte at de hadde lite kontakt med skoleledere, men at de likevel kunne spørre dersom det var aktuelt. De fikk hjelp av kollegaer og veiledere i oppstarten og trengte mest hjelp til praktiske gjøremål og det organisatoriske. Skolelederne hadde lite fokus på pedagogiske utfordringer i klasserommet. Tiden på fellesmøter ble brukt til praktiske spørsmål. Det burde fra skoleledelsen vært uttalt klarere hvilke krav som stilles til nye lærere. De nye forteller at det er viktig at veiledning er forankret i alle ledd i skoleorganisasjonen. Det kan se ut til at de

nyutdannede føler at de får hjelp til å øke den praktiske sikkerheten sin ved at de har en fadder og veileder.

## 5.5 Hvordan er relasjonen sett av skoleledere

### Lars

Lars forteller at det er et ønske å kunne bruke tid sammen med de nyutdannede. Han forteller at dette er en av mange oppgaver han har og at tiden må prioriteres hardt. Lars forteller:

*Tiden er knapp og nyutdannede er blant mange ting en må prioritere. Jeg får derfor ikke opparbeidet det forholdet jeg kunne ønske meg til de nyutdannede.*

Han tror det ville vært ønskelig også fra den nyutdannede sin side at det var satt opp faste og jevnlige møter med en fra ledelsen, dette også for å se den enkelte nyutdannet. Å opparbeide seg en relasjon til en medarbeider krever at en får snakket med personen og blir litt kjent. Lars legger vekt på at de nye lærerne er interessert i å få til et godt samarbeid. Han sier det er et sterkt ønske fra hans side at dette hadde vært rom for mer samarbeid og tettere relasjon.

### Ingrid

Ingrid sier at hennes største utfordring i forhold til relasjoner, er tid. Hun mener tid blir en prioritering og at det er viktig for henne at de nyutdannede blir sett. Ingrid føler likevel at hun er synlig for de nyutdannede, men at det ikke er samme behov for at hun er tett på de nyutdannede hele tiden, siden skolen hennes har ett opplegg med faddere og veiledere. Ingrid forteller videre at:

*Jeg skulle likevel gjerne hatt mer tid til å møte de nyutdannede og fått blitt nærmere kjent med dem.*

Det er spesielt viktig for henne at oppfølging og veiledning er forankret i ledelsen, slik at opplegget rundt de nyutdannede ikke er løsrevet fra de satsninger som skolen ellers driver med. Hun nevner at det er viktig at de nye lærerne er klar over hvem som er i ledelsen, og at de kan se litt de menneskelige sidene og personene bak lederrollen. Det er en fordel om de nyutdannede møter de som sitter i ledergruppen, for eksempel på oppstarts dager, planleggingsdager eller et eget bli kjent møte. Hun sier at hun gjerne ville hatt faste møtetider mellom de nyutdannede og ledelsen på skolen.

## Oppsummering av skoleledere:

Skolelederne ønsker selv noen møter med de nyutdannede i starten av skoleåret slik at de kan få et forhold til dem. Knapphet på tid for å bli kjent med dem, blir nevnt av begge skolelederne. Det krever og tar tid å få til en god relasjon til en medarbeider. Skolelederne synes det er viktig at de nye vet hvem som er i ledergruppa på skolen. Tid er en faktor som ser ut til å være til hinder for at de nye lærerne utvikler sin relasjonelle sikkerhet i forhold til skoleledelsen. Likevel kan det se ut til at skolelederne er trygge på at utviklingen av den relasjonelle sikkerheten blir tatt vare på av de som har fått delegert denne oppgaven, faddere og veiledere.

## 5.6 Hvordan er relasjonen sett av veiledere

### Elise

Hun sier at de nyutdannede ofte er tillitsfulle, de ønsker en god relasjon til folk rundt seg og har lyst til å prøve ut nye ting. Det er viktig at de får føle den støtten de skulle trenge. Hun legger vekt på at:

*Jeg må også fortelle den nyutdannede at jeg noen ganger har elendige timer og at opplegget mitt overhode ikke fungerer i alle timer. Det er ofte slik at dette kan få den nyutdannede til å få tillit til meg, slappe mer av og se seg selv i et litt annet lys.*

Noen dager har hun det flott med elevene, andre dager kan mye gå på tverke. Else legger vekt på at der ser ut til at de nyutdannede får tillit til henne, når hun er så åpen, og viser at hun ikke har noe å skjule. Hun sier hun blant annet legger vekt på å få til en trygghet ved at deltagerne på veiledningen er enige om hva som er tillatt i veiledningssammenheng og at alle parter gjøres oppmerksom på taushetsplikten. De skriver en veiledningskontrakt der det synliggjøres hvilke forpliktelser de involverte har, og hva den gjensidige taushetsplikten innebærer.

### Ester

Hun sier at det er viktig å kunne opparbeide seg et tillitsforhold til den nyutdannede. Blant annet nevner hun taushetsplikten som en utfordring i relasjonen mellom nyutdannede, veiledere og skoleledere. Ester forteller at hun er usikker på hvor mye en veileder bør si videre til skoleledere, tilliten mellom nyutdannet og veileder er viktig, og hun nevner at den kan ødelegges dersom den nyutdannede er usikker på hva som blir sagt videre. Hun forteller

at de skriver en veiledningskontrakt der det er mer spesifisert og regulert hva de ulike partene legger i taushetsplikten, hva de kan kreve og ha av forventninger til hverandre. Ester nevner at blant annet er en forventning at de ulike partene er åpne. Ester legger vekt på at det er givende å være veileder, få tillit og en god relasjon til den nyutdannede. Hun sier:

*Jeg får mye tilbake fra den nyutdannede, dette i form av lærdom og nye impulser.*

Hun sier det å være veileder er en intens jobb som krever mye av henne, men at hun får igjen mer enn det hun må ofre i den delen av jobben sin. Ester sier hun må være mye tilgjengelig og at det kreves mer enn de timene hun har avsatt i sin veilederstilling. Det går med mange pauser, fritimer og matpauser for kortere eller lengre samtaler med de nye lærerne.

### **Oppsummering av veiledere:**

Noe av det veilederne legger vekt på er å oppnå et tillitsforhold. Ærlighet og åpenhet ser veilederne på som grunnlag for veiledning.. De skriver veiledningskontrakter der de involverte blir bevisstgjort sine forpliktelser og taushetsplikt. Det blir nevnt at tilgjengelighet og tid fra veiledernes side er viktige saker for at en relasjon og kjennskap skal kunne etableres. Være bevisst på at å etablere en relasjon krever tid. Veiledere får mye tilbake gjennom å bli kjent med den nye læreren i form av nye impulser og lærdom. Det kan se ut til i min studie at veilederne legger stor vekt på at de nyutdannede får trent på å bygge opp sin relasjonelle sikkerhet. Dette igjennom at veilederne får bygget et tillitsforhold, er tilgjengelige og har tid til den nyutdannede.

## **5.7 Hvordan er relasjonen sett av nyutdannede lærere**

### Lasse

Han sier han ønsker og prøver hardt å få til et forhold til sine ledere og kollegaer som gjør at det blir lett å samarbeide. Lasse ønsker mer tid sammen med sine ledere. Han forteller at for å opparbeide seg en god relasjon kreves det tid, noe det ofte er knapphet på. Han sier det er mye han kan og vil lære av de andre ansatte på skolen. Lasse forteller at han ønsker å bygge opp et tillitsforhold til sine medarbeidere, men at han ikke kjenner sine ledere godt nok enda. Han sier det hadde vært gunstig å kjenne sine kollegaer litt mer enn bare gjennom det som skjer på jobben.

## Noa

Det er gode relasjoner mellom folkene på jobben til tross for at skolelederne er sterkt presset på tid, forteller Noa. Han føler at han kjenner sine skoleledere og veiledere litt mer enn bare det som skjer rundt skolearbeidet. Kollegaene innimellom også gjør noe sammen utenom skoletiden. Noa sier at for å få tillit til sin skoleleder, må han føle at han eller hun vil det beste for både han som lærer, elever, kollegaer og skolen som helhet. Det er viktig at han føler at han kan stole på sine medarbeidere og at de er åpne, interessert i å samarbeide og virker tillitsfulle.

### **Oppsummering av nyutdannede lærere:**

Begge de nyutdannede oppgir at skolelederne er presset på tid. De forteller at det er viktig å kjenne de en samarbeider med litt mer enn bare gjennom selve jobben. Det kan se ut til, på grunn av tidspresset, at de nyutdannede ikke får opparbeidet seg en relasjonell sikkerhet i forhold til sine ledere. Noa ser ut til å kjenne sine kollegaer og ledere litt bedre enn Lasse.

## **5.8 Kjennetegn på nyutdannede lærere i min studie sett av skoleledere**

### Lars

Han forteller at nyutdannede i noen tilfeller kan være usikre og uten erfaring. Få av dem er helt trygge i rollen som lærer, men tryggheten kommer med erfaring. Det er i følge Lars individuelle forskjeller på personlighet og kompetanse i forhold til hvordan de takler lærerrollen. Noen kjører et strengt regime med regler, andre er for mye kamerat og venn med elevene. De fleste nyutdannede prøver å ha gode relasjoner til elever og andre. Utfordringen ligger i følge Lars rundt det å finne balansegangen mellom å være (for mye) kamerat og å være lærer.

Lars ser et kjennetegn i at nyutdannede ofte har et stort engasjement og er entusiastiske. De har lyst til å gjøre en god jobb og veldig interessert i samarbeid med andre lærere.

Han ser ofte at nyutdannede lærere er inne i vikariater i sine første arbeidsår, noe som kan føre til at de føler de må gi litt ekstra i jobben for senere å ha mulighet til å bli fast ansatt. Dette kan for noen være et stort prestasjonspress.



Lars ser trekk hos flere av de nye lærerne at de underviser elevene slik de selv har blitt undervist – forbildene deres er gode lærere som de husker fra egen skolegang.

Det er i følge Lars merkbart de siste årene at utdanningsinstitusjonene er blitt bedre på hva som gir resultater i klasserommet. Han ser at det derfor virker som om de nyutdannede har blitt flinkere til å variere undervisningsmetode.

Lars sier han merker en liten fremgang, og at nyutdannede lærerne er litt flinkere på klasseledelse og å kunne ta grep i klasserommet. Han trekker frem at de kan litt mer om klasseledelse, men fortsatt forteller Lars at mange nyutdannede:

*ikke er flinke til å være konsekvent i forhold til elevene i klasserommet.*

Elevene kan oppfatte at de blir behandlet ulikt, og at de nye lærerne ikke har oversikt over regler og forordninger, slik at noen føler seg forskjellsbehandlet. Andre nyutdannede kan bli rigide i forhold til regler og dermed løse utfordringer som dukker opp lite smidig. Det må i følge Lars være en innlæringsperiode der de nye lærerne følges tett, og i denne perioden bør de få støtte. I følge Lars fortøner praksissjokket seg svært ulikt. Noen merker nesten ikke overgangen fra student til lærer, mens andre sliter mer med å finne sin rolle som lærer. Han mener at det bør være gjensidig observasjon, tips og veiledning på hvordan klasseledelse og lærerjobben kan gjøres i denne oppstartsperioden.

### Ingrid

Hun sier at det å møte som ny i en skole alltid er spesielt. I skolen må den nyutdannede læreren fra første dag gå rett på undervisning i klasserommet. Ingrid sier at alle har et forhold til det å være i en læresituasjon, og de nye har hatt pedagogisk praksis. Derfor er det langt fra ukjent å gå inn i klasserommet, men likevel må læreren her ofte stå helt på egne ben fra første dag.

Ingrid mener at den nyutdannede læreren bør være trygg på seg selv. Hun ser noen nyutdannede som sender ut signaler til elevene om at de er utrygge. Hun mener det da kan ta lengre tid før de føler mestring i klasserommet. De nye lærerne som er faglig sterke og trygge, liker faget og ønsker å være lærere, får ofte sving på undervisningen. Ingrid understreker:

*Noen av de nyutdannede sliter unødvendig mye med klasseledelse fordi de signaliserer at de er usikre i klasserommet. Usikker klasseledelse kan føre til at det tar lang tid før elevene kommer i gang med timene, og at fokuset for timene sklir ut, det blir rett og slett uro i timene.*

Ingrid ser mange nyutdannede som har ydmykhet, empati, god formidling og er flinke til å kommunisere med elevene. Hun sier at hun ser etter disse egenskapene blant annet for å finne frem til egenskaper hun mener alle lærere trenger for å mestre jobben.

Praksissjokket sier hun er veldig individuelt. Ingrid forteller at det er noen som opplever det sterkt, mens andre ikke engang tenker over at oppstarten kan gi store utfordringer. Hun understreker at praksissjokket avhenger av hvilke utfordringer den nyutdannede møter i oppstarten. De som får urolige og utfordrende klasser eller elever som sliter mye faglig, kan ha en annen erfaring med oppstarten enn de som får klasser og elever som er rolige og mestrer det faglige. Arbeidsbelastningen hos de nyutdannede er veldig individuelle. Det er noen som mestrer belastningen godt, mens andre kan trenge hjelp med for eksempel retting, forberedelser eller praktiske råd for å avhjelpe i løpet av en arbeidsuke.

De nyutdannede ses ofte på som en ressurs i kollegiet på hennes skole. Ofte kan de ha et stort engasjement og være entusiastiske. Hun sier mange har nye metoder og ideer med seg fra sin utdanning og ofte kan være bidragsytere på skolen.

### **Oppsummering av skoleledere:**

De nye lærerne er ofte usikre på hva de møter i klasserommet. Tryggheten kommer i følge skolelederne med noen års erfaring. Nyutdannede ses ofte på som åpne og tillitsfulle. Det er mange felt de har mye å lære, blant annet klasseledelse og vurdering. God klasseledelse blir viktig, og skolelederne ser de nyes vanskeligheter rundt det å være venn med elevene og samtidig være læreren deres. Praksissjokket er i følge skolelederne svært individuelt. Noen trer rett inn i lærerrollen, mens andre bruker tid på å finne sin læreridentitet. Det kan se ut til i følge skolelederne at det er viktig at de nyutdannede viser relasjonell og praktisk sikkerhet ovenfor elevene, dersom de skal lykkes i sin lærergjerning. På dette området tyder det på at de nyutdannede har et stort utviklingspotensiale og dermed skolen et stort oppfølgings og veiledningsansvar.

## 5.9 Kjennetegn på nyutdannede lærere i min studie sett av veiledere

### Elise

Hun trekker frem at kjennetegn ved de nyutdannede er at de trenger kjennskap til hvordan ting fungerer på skolen. De er usikre på mye av det praktiske de møter i lærerjobben, og det er mange situasjoner med elever, foreldre og kollegaer de møter for første gang. Elise nevner at de må lære seg alt fra bunnen av, og at de ikke lærer dette med en gang de starter å jobbe. Det kan dukke opp mange spørsmål i løpet av de første to – tre årene. Hun mener at alt tar sin tid, også det å bli en god lærer.

Elise roser mange av de nyutdannede og sier at de er engasjerte, åpne og vil bidra. De er nysgjerrige og har valgt et yrke som de synes er spennende. De nye er tillitsfulle til sine kollegaer og veiledere. Hun forteller at hun legger stor vekt på:

*De nyutdannede lærerne trenger å lære å være sosiale i denne jobben.*

Hun mener dette er meget viktig for å kunne fungere i et kollegium på en skole. For å kunne finne støtte er det viktig å se seg rundt og ha en dialog med sine kollegaer.

### Ester

En av egenskapene som Ester ser etter hos de nyutdannede, er om de har funnet tryggheten i klasserommet. Hun ser etter om de har den relasjonelle, faglige og pedagogiske tryggheten. Hun mener den er helt avgjørende for å lykkes som lærer. Ester sier at for mange tar det tid å finne seg selv som lærer, og at det tar tid for alle å utvikle en læreridentitet.

Videre ser hun etter om de takler det kollegiale samspillet. Hun sier at å «knekke skolekoden og skolekulturen», blir avgjørende for om de trives eller ikke. Ester nevner viktigheten av å delta i fellesskapet og blant annet hilse på hverandre. Det er alles ansvar å få til et godt miljø.

Hun mener et kjennetegn på nyutdannede, er at de kan faget sitt. De er veldig motiverte, vil være lærere, åpne og tillitsfulle, men er ikke klar over alle sidene ved det å være lærer. Ester nevner at de fleste er klar over at de første årene er tøffe som lærer. Det har de hørt fra andre lærere og fra sin utdanning. Hun sier videre:

*Men det er viktig å tenke på at de er veldig forskjellige – de må behandles individuelt. Alle nyutdannede trenger hjelp til å finne læreridentiteten sin.*

Uansett utgangspunkt må de nyutdannede være med på veiledningsopplegget til skolen, forteller Ester.

### **Oppsummering av veiledere:**

De nye trenger å få vite om hva som kreves og forventes av deg som lærer. Viktig at de finner den pedagogiske tryggheten i klasserommet, noen nyutdannede er usikre i klasserommet. Fokus på å bli en del av det sosiale fellesskapet på skolen. De nye er i følge veilederne ofte åpne og tillitsfulle. Alle nyutdannede trenger, i følge veilederne, hjelp til å finne læreridentiteten sin og bør følge et veiledningsopplegg. De trenger å være tålmodige og få vite at det kan ta tid å bli en god lærer.

## **5.10 Hva sier nyutdannede lærere i min studie om kjennetegn på nyutdannede**

### Lasse

Han tror noe av det som kjennetegner nyutdannede lærere, er at de ofte får et stort totalt antallet elever, og at det er veldig utfordrende for dem. Lasse har ca. 200 elever i løpet av en uke. Han sier det blir retting og vurdering nesten hver dag. Oppfølging av de elevene som trenger det, går det mest utover. Lasse sier han har mer kvelds og helgejobb i år enn i fjor, og at belastningen er stor.

Lasse sier også at han får tilbud om vikartimer og føler at han bør ta disse timene, siden han er i vikariat. Det at han tar vikartimer, kan være et pluss slik at skoleledelsen ser på han som arbeidsom og en resurs, forteller han. Han har i år mer bundet arbeidstid til fagsamarbeid og andre møter, slik at det ikke blir like mye tid til hans egne arbeidsoppgaver i løpet av arbeidsdagen, forteller Lasse.

Vg3 er det trinnet han trives best på, elevene er lettere å undervise, han ser på det som mindre oppdragelse. Lasse forteller videre at det er problemer på vg1 med oppdragelse og mer utfordrende å møte de som ikke er så modne. Utfordrende å komme innpå disse elevene.

Kontaktlærerrollen er utfordrende for en nyutdannet lærere, understreker Lasse spesielt. Han mener at flere av foreldrene er krevende og har høye forventninger til eleven, lærer og skolen. Han vet ikke alltid hvordan han skal forholde seg til disse elevene. Lasse sier at de daglige utfordringer med elevene går på et vis tross tidsklemma. Han forteller at han blant annet får hjelp av rådgiverne og veilederne på skolen til å klare denne oppgaven. I forhold til overgangen fra det å være student til å bli lærere, sier Lasse:

*Jeg merket ikke noe til praksissjokket i fjor, har alltid hatt mange jern i ilden. Var student også i fjor ved siden av jobb. Arbeidsmengde er ikke noe stort problem. Merket ikke noe spesielt, men kjente det mere i år, da arbeidsmengden føles mye mer.*

Det Lasse gjentar som den største utfordringen, er vurderingen av elevene. Det å foreta underveisvurdering og midtveisvurdering med veldig mange elever har vist seg å være veldig utfordrende, forteller Lasse. Både selve formen på samtalene og få tid til å gjennomføre underveisvurderingssamtalene.

Det som er mest krevende, er å være i vikariat og ikke vite om han har jobb etter sommeren. Han forteller at det kan virke negativt på motivasjonen hans. Må kanskje starte på nytt på en annen skole. Usikkerheten min blir derfor tung i forhold til arbeidssituasjonen.

### Noa

Det Noa nevner som hans største utfordring som nyutdannet lærer, er å bestemme når arbeidet er bra nok for en selv. En kan alltid gjøre forberedelser i lærerjobben. Han forteller at det er en prioritering, slik at han lære seg å bruke tid på det som er viktig som lærer.

Den største utfordringen er motivasjonen til elevene, forteller Noa. Han føler selv han har god faglig kontroll. Det han prøver er å få elevene interessert i faget og ha lyst til å jobbe i timene. Dersom elevene ikke opplever noe som like viktig, kan det fort bli et lavt læringstrykk. Avveining for han, hvor mye tid han som lærer kan legge i innleveringer, forberedelser og etterarbeid.

I overgangen fra student til det å jobbe som lærer, praksissjokket, nevner han at han var klar over hvor mye jobb det var i oppstarten av lærerjobben. Han brukte mye fritid i starten. Noa sier han ikke har opplevd noe praksissjokk i den forstand. Det er ikke alt en kan ha et forhold til i studiet, før en møter det i virkeligheten. Han sier at det derfor er meget viktig at det er en

overgangsordning med hjelp i form av veiledning og støtte fra erfarne kollegaer. Et sted der det kan foregå diskusjoner og lufting av pedagogiske utfordringer er mye verdt, forteller han.

Noa forteller han opplevde studiene i praktisk pedagogisk utdanning, PPU, med litt feil fokus og for lite krav. Der det ble en del fokus på læreplaner og teori, og ikke mer praktisk lagt opp.

Noa føler selv en god relasjon til elevene. Han ser det som et klart mål å holde på de gode relasjonene. Noa sier han legger vekt på å ha respekt for elevene og hva de vil ha ut av skolen. Han ser det som noe av det viktigste å skape et godt læringsmiljø i klassene han er i.

På spørsmålet om han får frihet til å prøve ut nye ider i jobben, svarer han; i stor grad. Men at det er vanskelig å få prøvd ut «luftige ideer» og helt nye opplegg som han har hatt om i studiet. Det kan ofte være greit å kjøre tradisjonell undervisning i en del tilfeller. Noa forteller at han derfor i mange timer bruker tradisjonelle undervisning med tavle og Power Point. Blant annet får han prøvd ut en del nye ideer i et prosjekt han er med i på skolen sin. Noa føler at det er stor aksept for å prøve ut nye ting.

Han sier han er fornøyd med timeplanen, men sier den ikke er spesielt tilpasset ham som nyutdannet. Noa sier han ikke hadde trengt en spesielt tilpasset timeplan.

Han sier at dersom en får spesielt krevende klasser, blir det en stor utfordring for de nye. Det kan da være lurt å tilpasse timeplanen slik at de nyutdannede ikke går lei igjennom at de får en timeplan som ingen andre lærere vil ha, dersom det er mulig unngå de klassene og elevene med mest atferdsproblemer og klasser med mange utfordrende elever. Noa synes det er mindre utfordrende å undervise vg3, der han beskriver at det ikke er så mye oppdragelse, men fokus på undervisning.

Noa sier at det som spesielt kjennetegner nyutdannede, er at flertallet av de nyutdannede er veldig engasjert og godt motivert. De vil sette i gang nye ideer og lære bort mest mulig til elevene.

Noa mener at en av de større utfordringene de nyutdannede, møter er at de ikke vet hvor mye en kan stille av krav eller forventninger til elevene. Han forteller at de derfor i noen tilfeller stiller krav til seg selv istedenfor til elevene.

## Oppsummering av nyutdannede lærere

De nye lærerne mener at de fleste nyutdannede er engasjerte og interesserte i å gjøre en god jobb. Et annet trekk er at de nyutdannede ikke alltid vet hvilke krav de kan stille til elevene og seg selv. De stiller dermed i noen tilfeller feil krav eller for store krav til seg selv eller andre. Nye lærere har ikke fått noen spesielle tilpasninger på timeplanen i forhold til det at de er nyutdannede. Begge de nyutdannede mener at det er bedre for dem å undervise de som går på vg3 fordi det da er mest fokus på undervisning, og ikke så mye på oppdragelse som det blant annet kan være på vg1. De to nye lærerne mener de selv har bygd seg opp en relasjonell sikkerhet i forholdt til elevene, klarer seg godt i å bygge relasjoner til elever. Den praktiske sikkerheten ser det ut til at de selv mener kan være mangelfull, og at de blant annet kjører tavle og Power Pointundervisning fordi dette var enkelt og greit.

## 5.11 Oppfølging og veiledning sett av skoleledere

### Lars

Han forteller at skolen hans hadde intensjon om å sette veiledningstiden på timeplanen, men at det ikke ble slik i år. Litt løsere veiledningsopplegg i år enn i fjor, og ikke samme trykk i opplegget. Det kan være vanskelig å kalle inn til møter der alle kan komme på grunn av timeplanen, og at det ikke er satt av tid pr. i dag. Lars forteller:

*Veiledning bør settes på timeplanen, men det er ikke enkelt å gjøre det. Det blir mye enklere å få til møter og veiledning dersom det er satt inn på timeplanen.*

Lars forteller at på skolen hans har de meget pliktoppfyllende og tilgjengelige veiledere. Men alt bør settes inn i arbeidstiden. Det er hos oss fast veileder på en nyutdannet både på individuell og gruppeveiledning. Nyutdannede kan dersom det er behov, ha veiledere de tre første årene av arbeidet sitt, med en gradvis nedtrapping andre og tredje året.

Lars forklarer at de har 5 – 6 deltagere pr veileder på gruppeveiledning, periodevis med ca. to uker i mellom. Han sier at veilederne setter av tid jevnlig, og gjør avtaler tidligst mulig mellom veileder og nyutdannet. På hvilke egenskaper en veileder bør ha, sier Lars:

*det vi ser etter for å finne de rette veilederne, er de personlige egenskapene.*

Han utdyper videre at veilederne må kunne videreutvikle seg selv, være flinke på relasjoner og ha erfaring, en faglig og pedagogisk trygghet, og ha kompetanse på veiledningsfeltet. Viktig å kunne støtte andre og erfaring på hva som kan virke i undervisningen. Skolen til Lars bruker kun de med veiledningskompetanse i personalet.

Lars forteller at de er bevisste på hvordan de rekrutterer veiledere. Skolen bruker de med den rette erfaring, kompetansen og som melder seg frivillig. Det er tenkt fremover at skolen skal ha veiledere rundt på de ulike avdelingene på skolen, men de har ikke fått det til enda. Det kan være litt forskjell på å veilede i de praktiske fag og i de teoretiske fag. Noen kan være flinke på deler av det, men en som er flink i teoretiske fag, er ikke nødvendigvis flink i praktiske fag som for eksempel idrett.

Hensikten med veiledningen er at den nyutdannede opplever det å ha veiledning nettopp som støtte og hjelp. De får hjelp og samtaler raskt, dersom de støter på store utfordringer i hverdagen. Med vanskelige klasser kan det bli satt opp hjelpetiltak som ekstra veiledning eller med som tolærer støtte i klasserommet. Lars nevner at de nyutdannede selv sier at klasseledelse og vurdering er områder de ønsker veiledning og økt kompetanse på. Lars forteller at for eksempel nye lærere vil vite hvordan en kan starte opp en time og avslutte en time på en god måte. Innen vurdering nevner de underveisvurdering og hvordan en slik samtale kan legges opp, og hvordan det kan løses til beste for den enkelte elev. Dersom det er utfordringer og problemstillinger som gjelder flere lærere og klasser, blir disse tatt opp i gruppeveiledningene, på Lars sin skole.

Lars sier han er fornøyd med mye av veiledningsopplegget på sin skole. Men at det kunne vært et litt strammere opplegg, ved at det var satt inn i en årsplan og på timeplanen. Det er selvfølgelig alltid ønskelig med litt mer ressurser. Det kunne trenge 5% avsatt tid i perioder når det er hektisk både til veiledere og nyutdannede. Nå har veiledere en liten prosent og de nyutdannede ingen nedsatt tid. Han skisserer at det kanskje bør avsettes fem prosent pr. uke i snitt for å få gjennomført det de nyutdannede og veiledere trenger av tid til individuell og gruppeveiledning.

Lars sier at hans inntrykk er at veilederne legger mye innsats i jobben, mer tid enn han forventer. Veilederne hans får gode tilbakemeldinger når han snakker med de nyutdannede lærerne. Lars forteller videre:



*Jeg vet at veilederne ønsker å ha det på timeplanen, jevnlig møter med ledelse, satt av møter og veiledning med de nyansatte. Praktisk gjennomføring av jobben må de få tid til. Jeg synes det er viktig at de snakker mye om undervisningspraksisen, mye refleksjon – at det også blir tid til erfaringsdeling.*

Noen ganger kan det bli for mye snakk om den praktiske biten – det bør det i følge Lars bli mindre av. Han mener at de fleste praktiske spørsmål bør besvares på avdelingen, og at veiledningstiden bør brukes på erfaringsdeling og pedagogiske utfordringer.

### Ingrid

Hun seir at noe av det viktigste er å ha noen å reflektere sammen med. Det er mye pedagogisk refleksjon som den nyutdannede gjør alene eller sammen med den som er nærmest den nyutdannede. Ingrid sier at det er viktig at det er avsatt tid slik at veiledning ikke kommer utenpå alt annet som den nyutdannede gjør.

Ingrid sier de prøver å sette veiledningen inn i arbeidstidsavtalen på hennes skole, slik at tidsbruken blir synliggjort. Det er ikke satt inn i avtalen til nye lærere. Hun legger vekt på at:

*Dersom vi klarer å ivareta de nyutdannede, er det en stor sjanse for at de fortsetter som lærere.*

På hennes skole er det dette året to veiledere som tar seg av 6 nyutdannede lærere. Veilederne har satt av en time pr. uke. Det er organisert slik at veilederne fordeler veiledningen seg imellom, slik at de nyutdannede får både individuell og gruppeveiledning.

Den individuelle veiledningen er organisert slik at det i starten av året er et større trykk og hyppigere veiledning enn på slutten av skoleåret. Temaene på veiledningene er ofte behovsprøvd og etter forslag fra den nyutdannede angående hva som skjer i klasserommet og ellers er aktuelt i den perioden av skoleåret. En individuell veilednings økt varer i ca. 1,5 time og hyppigheten på veiledningene blir også intensivert ved behov hos den nye læreren. Ingrid sier at tilbakemeldingene fra de nyutdannede er gode. De kan få hjelp dersom de trenger det til store eller små utfordringer i hverdagen.

Gruppeveiledningen er lagt opp etter en plan der det er 3 perioder med 4 veiledninger. Det er 2 uker mellom hver økt som varer i 2 timer. Temaet for veiledningen er ofte behovsprøvd og

det blir stort sett bestemt av gruppedeltagerne i starten av veiledningsøkta eller er meldt inn som ønske i forkant av veiledningen.

Målet med veiledning er at de nyutdannede skal bli trygge i forhold til den nye rollen, at de nye lærerne gjør en god jobb ovenfor elevene. Målet er videre at de ønsker å fortsette som lærere og trives som lærer ved denne skolen, slik at de blir.

Ingrid sier at det er viktig å være etisk bevisst i forhold til det å være veileder og skoleleder for nyutdannede. Klare retningslinjer og veiledningskontrakt på hva veiledere kan fortelle videre til sin skoleleder og andre.

Det er avgjørende for tilliten seg imellom at nyutdannet, skoleleder og veileder snakker om det å ha en tydelig agenda. De med personalansvar, altså skoleledere, tar de sakene der den nyutdannede læreren ikke fungerer i jobben sin.

Årsplan for veiledning er ikke satt opp på Ingrid sin skole. Men hun sier det er ambisjoner om å sette det på dagsordenen så fort det lar seg gjøre, fordi dette kan skape oversikt og struktur.

Ingrid sier hun vektlegger formell kompetanse på veiledere. Hun tror veiledningen da blir satt inn i en funksjonell ramme og at veiledningen blir profesjonell. Ingrid mener at en veileder må ha empati og kunne ønske de nyutdannede alt godt. Både nyutdannede og veiledere må føle at de får noe tilbake av å drive veiledning. Veilederen må ha erfaring fra det å være lærer, må være trygg i klasserommet og ha en faglig ballast. Dette er forutsetninger for at veilederen skal få nye til å reflektere og dermed sette lærerrollen i perspektiv, sier Ingrid.

Suksesskriterier for oppfølging av nyutdannede mener Ingrid er at vi må se at den nye er ny. En må vise at en mener noe med oppfølgingen og legge til rette for god veiledning. Et godt opplegg med veiledere som viser at de mener alvor med opplegget, og at de nye blir sett. Hun sier at det hadde vært ønskelig at de nyutdannede hadde en time nedsatt leseplikt i uken. Dette til bruk for å reflektere og videreutvikle seg som lærer.

### **Oppsummering av skoleledere**

De som skal drive med veiledning, skal ha erfaring som lærer og formell veiledningskompetanse. Veiledere skal gjøre det av interesse, være trygge og frivillige. Skolelederne forteller at det, med stor fordel, kunne vært nedsatt leseplikt på en time for den nyutdannede, slik at de nye får tid til å være med på veiledningsopplegg, refleksjon og

utvikling. Skolelederne legger hos veilederne vekt på personlig egnethet, veiledningskompetanse, en faglig og pedagogisk trygghet. Veiledere skal kunne være i stand til å bidra til økt relasjonell og praktisk sikkerhet hos nyutdannede. Årsplaner for veiledning er ikke laget på deres skoler nå, men de har ambisjoner om å få til det for å sikre strukturen på veiledningen. De har veksling mellom individuell og gruppeveiledning. Temaene i veiledning er ofte behovsprøvd i forhold til de nyutdannede, men at de også har noen faste temaer slik som klasseledelse og vurdering.

## 5.12 Oppfølging og veiledning sett av veiledere

### Elise

Hun forteller at de på hennes skole har en fast veileder på hver nyutdannet og det samme på gruppeveiledning. Veilederen følger de nye over to år. Elise forteller videre at det med gruppeveiledning gjøres ulikt på skolen hennes. Veilederen tar ulike temaer i forskjellige perioder av skoleåret. De nyutdannedes behov og hva som kommer opp av ønsker, hva de ser i observasjon, styrer ofte temaene. Noe av det som Elise legger vekt på er at de nye blir seg selv i lærerrollen og finner sin egen læreridentitet. Viktig at de er kollegiale og kommer inn i skolekulturen. Elise forteller om veiledere at:

*Viktige egenskaper er tålmodighet, åpenhet og raushet, god på planlegging. En god lytter og flink til å speile den en har samtale med.*

Det kunne vært en fordel om de nyutdannede kunne fått noen få prosenter nedsatt stilling eks. 95% stilling. Elise har ikke tro på å skjerme dem for mye, men de trenger omsorg og å få en start de mestrer. Hun har stor tro på å dele veiledererfaringer i et nettverk med andre skoler, der en møter andre nyutdannede og veiledere.

### Ester

Dersom de ikke er for mange i gruppeveiledning, åpner de seg mer, sier Ester. Hun legger vekt på å sette opp en på gruppene, 4- 7 stk. Ester sier hun passer på gruppedynamikken, ikke alle de 12 nyutdannede samtidig. De som er med på gruppeveiledningen, er enige om en problemstilling eller erfaring, som de legger frem på møtet. Noen ganger setter de opp et tema som alle vet om i forkant og forberedt til, for eksempel hvordan en oppstart på en time kan gjøres. Mange ulike tanker rundt lærerrollen kommer opp på møtene. Ester forteller at de har

snakket mye om profesjonalitet og kollegialitet de siste veiledningene. Hun understreker at den enkelte lærer bør rustes til å skaffe seg sin egen læreridentitet. Ester sier de må reflektere over det de gjør i klasserommet og med elevene i ulike situasjoner og læringsmetoder, gjerne ved hjelp av å bruke gjensidig observasjon. Hjelp dem slik at de utfører lærergjeringen på en måte som er til det beste for elever og skole.

Ester karakteriserer hvordan en veileder bør være. Hun bør være godt strukturert i hverdagen. Veileder må være fleksibel igjennom skoleuka og kunne si ja til de som kommer med forespørsler. Behøver ikke være noen supererfaren lærer, men noen ganger må en drive mesterlære. Fortelle hva den nye bør gjøre i en situasjon. Hun mener det er best å kunne noen gode veiledningsteknikker og metoder for å drive utbytterik veiledning.

Ester sier at en veileder bør få mere tid til denne jobben. Nå må veilederen være tilstede og stå på hele dagen. Ofte bruker matpauser og fritimer for å få til veiledning og observasjon. I tillegg skal veilederen være med på kurs og få faglig videreutvikling. Det er ikke lett å få vikar som tar over jobben, når lærer er på kurs, forteller hun.

Hadde vært en stor fordel å ha et nettverk som fungerer og gir oppdatering, forteller Ester. Det er blant annet mange etiske dilemmaer rundt veiledning som hun skulle ønske hun kunne luftet med andre veiledere. Eksempelvis hva en veileder skal formidle videre til skoleledelsen av det som kommer opp av dilemmaer i veiledningen. Det kan komme opp sider ved de nyutdannedes lærergjerning som blir krevende å takle.

Ester sier hun har stor tro på noen sosiale aktiviteter som bygger nettverk, eksempelvis personalturer eller en bowlingkveld. Dette har hun stor tro på kan redde de tunge periodene, noe de erfarne lærerne vet kommer for de fleste.

### **Oppsummering av veiledere**

Være med på å bygge sosialt nettverk for de nye lærerne. Hjelp de nyutdannede lærerne i å finne den praktisk sikkerheten. De nye trenger handlingskompetanse i blant annet klasseledelse og vurdering i form av å reflektere over og få gode eksempler, derigjennom bruke gjensidig observasjon. Få satt av tilstrekkelig tid for veiledere til å utføre en ordentlig jobb. Veilederne har fokus på å være ryddig rundt etiske dilemmaer i veiledningen og hvilke roller de nyutdannede, veiledere og skoleledere har. Veilederne prøver å hjelpe de nyutdannede til å finne sin læreridentitet. Veilederne forteller de nyutdannede at dette tar tid.

## 5.13 Oppfølging og veiledning sett av nyutdannede lærere

### Lasse

Han har hatt individuell og gruppeveiledning det første året. Kollegaveiledning dette andre året, der de har observert hverandre og gitt tilbakemeldinger. Lasse sier at tid er en begrensende faktor for å få til jevnlig veiledning. Det er for han ikke satt av tid på timeplanen, og da må andre ting innimellom prioriteres. Lite som er satt i system for veiledning på hans skole dette året. Men Lasse understreker at det er alltid mulig å diskutere pedagogiske utfordringer med andre kollegaer.

Lasse sier at veilederne har avsatt tid på sin timeplan, men at han som nyutdannet ikke har det. Likevel finner de som oftest tid det passer for begge parter. Godt å vite at veileder har avsatt tid slik at han ikke føler at han bruker av arbeidstiden til veilederen.

Temaer i veiledning er i forhold til det som skjer i løpet av året og litt åpent for ønsker. Min første veileder har hjulpet meg mye og fikk meg til å se og lære hvorfor det var viktig å få til en god relasjon til elevene og at oppstarten av timen er viktig. Lasse forteller at hans første veileder fikk han til å se klasseledelse og relasjoner på en annen måte. Lasse forteller:

*Dersom jeg trenger hjelp til timeopplegg eller med elever, lufter jeg det med kollegaer.*

Han forteller at oftest snakker han med de som sitter rundt han på arbeidsrommet. Lasse forteller han ønsker å stå mest mulig fritt til å disponere arbeidstiden sin. Men likevel sier han det er viktig at de nyutdannede får den oppfølgingen de trenger og nødvendig veiledning. Tid til å få veiledning og utføre jobben sin, uten at for mye av tiden er bundet opp i møter. Han mener en ikke må ha møter for møtets skyld. Lasse synes det hadde vært en fordel om han kunne takket nei til oppgaver som vikartimer og annet merarbeid. Han føler han ikke kan si nei, da dette kan ses lite positivt på fra ledelsen. Han kunne tenkt seg litt mindre arbeidsbyrde, isteden er han som nyutdannet av de som har mest å gjøre.

På hans skole observerer de hverandre i undervisningen. Lasse mener at mer observasjon i klasserommet er noe som kunne gitt han bedre læring. Han mener det bør være både anmeldt og uanmeldt observasjon, slik at lærer ikke legger opp til et opplegg han vet fungerer. Lasse ser det som viktig å ha en samtale så raskt som mulig etter observasjonen. Alltid noe å diskutere ut fra observasjon i etterkant. Lasse sier observasjon både er interessant og lærerikt.

## Noa

Han sier han brukte en del tid både på individuell og gruppeveiledning i sitt første arbeidsår. Noa har vært med på mange gruppeveiledninger med en del individuell veiledninger i starten. Dette førte til at han fikk delt erfaringer fra klasserommet med andre. Noa sa han trengte at det var rom for å få snakket om de vanskelige pedagogiske utfordringene og de krevende elevene.

Noa har ikke hatt faste møter med sin fadder, men kan spørre om ting i det daglige og ser at behovet absolutt er tilstede. Han definerer veiledningsbehovet som veldig stort det første året, spesielt innen klasseledelse, vurdering og pedagogiske utfordringer. Vurdering har skolen hans hatt et spesielt fokus på de senere årene, og han forteller at han har fått tilført informasjon og et lite kurs på underveisvurdering og sluttvurdering.

Noa tror at behovet for oppfølging og veiledning avtar endel etter hvert i det andre og tredje året som lærer. Han mener at veiledning har hjulpet han i gang i lærerjobben på en god måte, dette ved å få tips om undervisning, lære seg å reflektere over elever og se ulike løsninger.

Noa sier at det er godt å få støtte og høre at det ikke bare er en selv som ikke strekker til på alle områder. Han sier at det er bra det blir sagt at det kan være ting rundt en klasse og elever som ikke fungerer, også hos de erfarne lærerne. Det er spesielt i spørsmål rundt klasseledelse, overfor elever som stadig kommer for sent til timene og uro i undervisningen, han føler at han har fått hjelp. Hvordan motivere blant annet yrkesfagelever føler han er krevende, og et tema han nevner som de hadde oppe på flere av gruppeveiledningene.

Noa synes det er fint at veilederne har avsatt tid på arbeidsplanen, slik at han ikke har dårlig samvittighet for å bruke av arbeidstiden deres. Noa forteller at han synes veiledere fra andre avdelinger er bra. Han blir da kjent med andre folk og kan diskutere de pedagogiske forholdene og fellestrekkene som er i klasserommet

Han mener at skoleledere bør tenke over at nyutdannede ikke skal ha klassene med de største utfordringene på blant annet atferd og uro.

Det kan kanskje også kuttes i undervisningsbyrden med en time eller to for de nyutdannede, men likevel slik at de blir vant til en full undervisningsstilling. Han mener det er bra at fadder

er på samme avdeling og er disponibel for spørsmål, kan være fordel at fadder har samme fagkrets.

Noa forteller han har stor tro på observasjon. Meget nyttig å se på hva andre gjør av timeopplegg og ting som fungerer i klasserommet. Noa sier han er vant med observasjon fra forrige skoleår. Han sier at det har vært lite observasjon hos han i år, men at rektor har vært innom noen ganger, det er mer tilfeldig og ikke med veiledning i før eller etterkant. Noa understreker:

*Det er interessant at en er inne hos hverandre på observasjon, diskuterer og reflekterer i etterkant og eventuelt gjør endringer.*

Noa avslutter med å si at veiledning er en satsning og fokus på skolen for de nyutdannede, fører til at de nyutdannede føler seg sett og ivarettatt, noe han tror er meget bra.

### **Oppsummering av nyutdannede lærere**

Et fast veiledningsopplegg som er trygt forankret på skolen, er viktig for de to nyutdannede. De nye nevner at de har stor tro på refleksjon sammen med andre, erfaringsdeling og at de kan få luftet utfordringer fra skolehverdagen. Å strekke til som lærer i alle deler av jobben, er vanskelig. Det blir derfor viktig å følge opp de nyutdannede og at de får støtte fra de nye som er i samme situasjon, faddere og veiledere. De nyutdannede ser stor nytte av observasjon og vil gjerne se eksempler på hvordan andre lærerne gjør det i klasserommet, og gjensidig lære av hverandre.

## 5.14 Oppsummering av hovedfunn

Jeg vil i en tabell (tabell 5.14.1) oppsummere hovedfunnene som ble gjort i kapittel 5. Dette for å kunne se likheter og forskjeller mellom de ulike informantene. Det kan være et hjelpemiddel å sett opp en slik tabell i forhold til drøftingen som kommer i kapittel 6.

**5.14.1 Tabell på hovedfunn:**

<b>Forsknings-spørsmål</b>	<b>Skoleledere</b>	<b>Veiledere</b>	<b>Nyutdannede</b>
1.Hva er det veiledere og skoleledere har sitt fokus på når de møter den nyutdannede læreren?	Gi nyutdannede trygghet, at de føler seg sett og er velkommen. Fokus på klasseledelse og vurdering. Tilrettelegge praktisk og timeplanen ved behov. Bruke observasjon aktivt. Gi fadderhjelp. Sikre, forbedre og utvikle undervisningen og klasseledelsen igjennom å ha et veiledningsopplegg.	Fokus på trivsel på jobben. Hjelp de til å bli sosialisert inn i læreryrket. Skolelederne må signalisere at veiledning er viktig. Alle nyutdannede må være med på veiledning i minst 2 år, ikke valgfri veiledning.	De hadde ikke noe eget møte med skoleleder og hadde lite tid sammen. Skolelederne hadde lite fokus på pedagogiske gjøremål i starten. De fikk ikke klare krav og forventninger fra skoleledere i oppstarten. Viktig at veiledning er forankret i alle deler av skoleorganisasjonen.
2. Hvordan er relasjonen mellom nyutdannede lærere, veiledere og skoleledere?	Lederne ønsker et møte med de nyutdannede på starten av året. Knapphet på tid, dette fører til at de ikke får den relasjonen de skulle ønske. Viktig at de nyutdannede får et forhold til de som er i ledelsen.	Prøver å få til et tillitsforhold igjennom ærlighet og åpenhet. Være tilgjengelig. Krever tid å få etablert en god relasjon. Bruke veil. kontrakt. Veilederne føler de får mye tilbake av relasjonen i form av nye impulser og lærdom	De nyutdannede er meget interesserte i å prøve å opparbeide seg en god relasjon til sine medarbeidere. De legger stor vekt på at de får til et godt samarbeidsforhold. Prøver å bygge tillit ved også å kjenne sine medarbeidere litt utenfor skolen.
3. Hvordan er kjennetegnene på de nyutdannede lærerne i min studie?	Noen er usikre i klasserommet. Ses på som åpne og tillitsfulle. Trenger mer kompetanse på klasseledelse og vurdering. Endel er ikke	Trenger å få vite om krav og forventninger. Ofte åpne og tillitsfulle. Hjelp til å finne tryggheten i klasserommet, den sosiale tilhørigheten og	Ser på seg selv som engasjerte og interessert i å gjøre en god jobb. Bør få vite hvilke krav de skal stille til seg selv og elevene. De nyutdannede mener det



	flinke på å være konsekvente ovenfor elevene i klasserommet. Praksissjokket er veldig individuelt, noen trer rett inn i rollen, andre trenger tid for å utvikle seg som lærer. Lars nevner at de nyutdannede bør undervise på vg1, mindre eksamens fokus og press.	finne læreridentiteten sin. Trenger å få vite at det kan ta tid å bli en god lærer.	er greiere å undervise på vg3 på grunn av mer fokus på undervisning og mindre på oppdragelse.
4. Hva blir vektlagt i oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere?	Vektlegger at veilederne har veiledningskompetanse og er personlig egnet. Nyutdannede kunne med fordel ha litt nedsatt undervisning. Har lagt opp til en veksling mellom individuell og gruppeveiledning. Nye lærere trenger påfyll innen vurdering og klasseledelse Bruke observasjon	Hjelpe til slik at de nye får bygget seg sosiale relasjoner. Fokus på faglig og sosial utvikling. Må lære seg å reflektere og se ulike løsninger. Se løsninger og lære mer i forhold til klasseledelse og vurdering. Bruke observasjon som verktøy i veiledningen. Gi hjelp med å finne læreridentiteten sin.	At det finnes et fast veiledningsopplegg som er forankret på hele skolen. Noen spesiell tilpasning på timeplanen sin har de ikke. Stor tro på erfaringsdeling og refleksjon over ulike problemstillinger sammen med andre. Vil være med på observasjon

Det vil blant annet i neste kapittel bli drøftet fra mine hovedfunn, hva skoleledere og veiledere kan ha fokus på i oppfølging og veiledning. Ut fra funnene blir det viktig å drøfte forhold rundt hvordan skoleledere og veiledere kan gi de nyutdannede den tryggheten de trenger for å få en god start i læreryrket. Jeg vil komme inn på forhold rundt arbeidstiden, bygging av relasjoner, refleksjon for å se egne løsninger, observasjon som en del av veiledningen, og at det kan ta tid å utvikle læreridentiteten sin.

## **6. Drøfting**

I dette kapitlet vil jeg drøfte mine hovedfunn i kapittel 5 opp mot teori og den forskningen som er på feltet. Jeg har delt drøftingen inn etter mine fire forskningsspørsmål (Se kapittel 1.2). Det blir på bakgrunn av det jeg finner i dette materialet utdypet i kapittel 7 om hvilke implikasjoner funnene kan ha for skoleledere, og innspill til fremtidig forskning.

### **6.1 Skoleledere, veiledere og nyutdannede sitt fokus når de møtes**

I funnene som er gjort i intervjuene, ser det ut til at både skoleledere, veiledere og nyutdannede har stort fokus på at det er viktig med trygghet og trivsel i yrket. Skoleledere, veiledere og nyutdannede legger vekt på at det er viktig at de nyutdannede blir sett og hørt i skolehverdagen. Skolelederen Lars forteller at han legger mye vekt på at de nyutdannede skal føle støtte og hjelp, slik at de kan bli trygge i jobben sin. I følge teorien til Smethem (2007) er nye lærere mer sårbare for egne erfaringer enn det som er tilfelle med mer erfarne kollegaer. Det er igjennom disse erfaringene de skaper sin identitet som lærer (Smethem 2007). Det kan utfra denne teorien se ut til at det kan være gunstig å ha et opplegg som tar imot og hjelper den nye læreren til å finne tryggheten og læreridentiteten sin.

Veilederne Ester og Elise legger vekt på at det blir viktig å bli kjent med den nyutdannede læreren, slik at de kan få den nye inn i det sosiale miljøet ved deres skole. Å bli sosialisert inn i yrket kan ta tid, og det er mange faktorer som er med og spiller en rolle om den nye lykkes i å bli sosialisert inn i yrket på en god måte. Ester legger i så måte vekt på å være tilgjengelig for samtaler og hjelpe de nye til å bli kjent på sin skole, og støtte de nye slik at de bygger opp den relasjonelle sikkerheten i forhold til elever og andre på jobben.

Veilederne forteller videre at det å bli kjent og få til et samarbeid med andre lærere er noen av flere momenter som er med å bestemme om den nye læreren lykkes eller ikke. Ester nevner at det er viktig at lærerne spiser matpakka sammen med andre lærere og ikke blir sittende aleine på arbeidsrommet med ulike gjøremål. Viktigheten av at nye lærere tidlig får til et samarbeid med andre lærere, finner jeg igjen i forskningen til Dahl (2006). I denne forskningen blir det vektlagt at den nye lærerens oppfattelse av samarbeid kollegaer imellom kan være med å hjelpe den nyutdannede til å komme seg inn i yrket på en god måte.

For at de nyutdannede lærerne skal kunne føle mestring og få hjelp og støtte i sine første arbeidsår, nevner skoleledere, veiledere og nyutdannede at det kan være lurt å se på timeplanen til den nyutdannede. Tanker rundt om det har en effekt i å tilpasse timeplanen, nevner veilederne Ester og Else og skolelederne Ingrid og Lars, nyutdannede Lasse og Noa, at en liten reduksjon på arbeidsbelastningen ved å redusere undervisningstimetallet kunne være en hjelp. Det nevnes da at dette hadde gitt tid til å dele erfaringer og reflektert i enda større grad enn i dag.

Men selv om flere av respondentene er inne på at den nyutdannede skulle fått en liten reduksjon i undervisning, forteller respondentene likevel at de bør kunne takle en full undervisningsstilling og heller få tilrettelagt ved behov. De nye lærerne Lasse og Noa sier at det ville være gunstig å ikke sette de nyutdannede inn i klasser med en del atferdsproblematikk og mye uro. Skoleleder Lars nevner at det ved hans skole praktiseres at noen nyutdannede ved behov får litt reduksjon blant annet på rettebyrde og undervisning. Dette i perioder der det er spesielt anstrengende med eksamener og mange oppgaver å utføre. I teorien ser vi at Achinstein (2006) mener at nye lærere er i en sårbar situasjon. Dette kan bli forsterket ved at de blir satt til å undervise i de minst ønskede klassene. Nye lærere mottar i enkelte tilfeller liten støtte, og de befinner seg i en usikker posisjon. Det blir derfor en ekstra usikkerhet knyttet til at de har lite erfaring og i en del tilfeller ikke har handlingskompetanse i forhold til noen av situasjonene de møter i klasserommet. Noen av de nye lærerne blir ansatt rett før det nye skoleåret starter. I en del tilfeller er timeplanen lagt og de må gå inn og ta de fagene og klassene som enda ikke er besatt, ikke alltid de enkleste klassene og fagene.

De nyutdannede lærerne uttaler at deres skoleledere hadde lite fokus på pedagogikk i klasserommet. Det virket som om det var satt av lite tid til det på fellesmøter, eller at det var noe som kom i annen rekke, etter alle de praktiske gjøremålene. Som Raaen (2011) påpeker ser det ut til at nyutdannede lærere ofte må drive læringsarbeid på sin arbeidsplass på egenhånd. Det kan se ut i mine funn at dette er spesielt uheldig for nye lærere at pedagogikk og pedagogisk utviklingsarbeid ikke alltid er hovedfokuset på skolen. Mulig at det blir spesielt sårbart for de nye lærerne. Spesielt uheldig kan det bli når jeg ser på forskningen til Ulvik (2008), som sier at nye lærere må lære seg å svømme på egenhånd eller synke. Det kan bli tungt å bære for lærere som ikke er sikre på sitt pedagogiske ståsted i møte med klasser og elever. Ut fra det de nye lærerne forteller om lite tid på fellesmøter til pedagogiske spørsmål og pedagogisk fokus fra ledelsen, kan det for meg se ut til å bli enda viktigere for de nye

lærerne at skolen har et fungerende veiledningstilbud og satt av tid til å reflektere sammen med andre nyutdannede lærere.

Lederne på en skole er satt til å drive pedagogisk ledelse. De skal initiere og lede refleksjonsarbeid og læringsarbeid i organisasjonen. Noe kan tyde på i utsagnene til de nyutdannede at det mangler tydelighet på hva lederne vil gjøre i forhold til den pedagogisk ledelsen og utviklingen.

Men på den annen side så har skolelederne gjort bevisste valgt underveis ved å sette bort litt av refleksjonsarbeidet og veiledningsarbeidet til veiledere med avsatt tid, kompetanse og erfaring på veiledningsfeltet. Skolelederne uttaler at de har oppfølging av nyutdannede som et satsningsområde, og at de gjennom å lage et strukturert veiledningsopplegg, sikrer seg at alle de nye får det de trenger av videreutvikling på pedagogiske felt som eksempelvis klasseledelse og vurdering. Jeg ser på signalene fra nyutdannede om at det er lite fokus på pedagogikk, også som et tegn på at kommunikasjonen og dialogen mellom de ulike partene kanskje ikke er god nok. Skoleledere bør her se på en måte å tydeliggjøre sitt fokus rundt hvordan de har sine satsningsområder på skolen. Lederne bør tydeliggjøre at de har delegert bort deler av det pedagogiske utviklingsarbeidet ovenfor de nyutdannede til sine veiledere.

Veiledere og nyutdannede forteller at det er viktig med en forankring av veiledningsopplegget i skoleorganisasjonen. Som en del av denne forankringen kan det se ut til at skolelederne bør være tydelig ovenfor de nye lærerne hva som er målet og grunnlaget for at en driver veiledning på denne skolen. Kommunisere tydeligere hva det pedagogiske fokuset er på deres skole dette skoleåret.

De nyutdannede lærerne nevner at det bør være uttalt tydeligere forventninger og krav til nye lærere. Lasse og Noa forteller at de blir satt til undervisning fra første dag, og så lenge alt går greit er det få som blander seg inn i det som foregår i klasserommet. Som Cooper og Alvaredo er inne på i sin forskning fra 2006 kan nye lærere fort utvikle lite hensiktsmessige metoder de bruker i undervisningen, dersom de ikke vet hva som gjelder av krav og forventninger, og får oppfølging av de som har erfaring som lærer.

Som veilederne Ester og Elise er inne på vil de ikke slippe de nyutdannede ut helt på egenhånd uten å være inne i et veiledningsopplegg, de mener alle nyutdannede bør være i et veiledningsforhold i minimum de to første arbeidsårene.

## 6.2 Relasjonen mellom nyutdannede lærere, veiledere og skoleledere

Det å skulle uttale seg om sine relasjoner til de nærmeste medarbeidere, kan være krevende. De fleste av oss ønsker å ha et bra forhold til de rundt oss og å mestre et samarbeid. For at det skal kunne utvikles et forhold og en dialog mellom mennesker, er det i følge Bakhtin (1986), viktig med en dialogisk grunnholdning. Dette for å kunne skape kommunikasjon og samspill. Skolelederne, veilederne og de nyutdannede oppgir at de ser på det å opparbeide seg en god relasjonen og dialog til sine nye medarbeidere som meget viktig.

For at den nyutdannede skal kunne få et tillitsforhold og bli litt kjent med sine skoleledere og veiledere, blir det pekt på at avsatt tid er en av nøklene til at det kan skje. Det er signaler om knapphet på tid i skolehverdagen til å bli ordentlig kjent med hverandre. Det tar i følge nyutdannede, veiledere og skoleledere tid å etablere en god relasjon mellom kollegaer. Det er sammenfall mellom hva veilederne Elise, Ester og de nyutdannede Noa og Lasse mener. Det er viktig å kjenne hverandre litt utenom det som skjer i arbeidstiden. De forteller at det hadde vært ønskelig med eksempelvis en bowling- kveld eller noe annet sosialt for å kunne bli bedre kjent. Spesielt legger Elise og Ester vekt på at dette er viktig for å ha noen felles opplevelser. Kunne snakke om noe annet enn skole og dermed være bedre rustet til å møte arbeidspresset som de har erfart kommer i perioder av skoleåret.

Det er tegn i funn og teori på at det å kjenne hverandre på flere områder, i flere tilfeller, trolig kan føre til at dialog og samarbeid kan fortone seg bedre og tettere. I følge Dysthe (1997) handler dialog om å være tilstede i det som skjer og kunne sette ord på det. For å få mulighet til å snakke sammen bør det organiseres møteplasser og skjermes tid til å få reflektert.

Veilederne og skolelederne nevner i dette henseende at gruppe- og individuell veiledning blir meget viktig for å sette ord på det de opplever, og sikre seg en møteplass der det kan skje i en ramme som er trygg for de som er deltakere.

Det pekes blant annet på fra skolelederne at timeplanfesting og arbeidsplanfeste møter både for veileder og nyutdannet kunne avhjulpet denne utfordringen i betydelig grad. At ledelsen på skolen også er tilgjengelig for de nyutdannede, blir her et moment som kan være med å sikre en god relasjon. Skolelederen Lars nevner at de ved hans skole hadde hatt timeplanfestet møtetider for to år siden, og at dette hadde vært gunstig for samarbeid og utvikling. Slik arbeidsplanen er ved hans skole nå, er det stadig noen nyutdannede som ikke kan komme på

møter på grunn av undervisning og andre forhold som kolliderte med møtetidspunktene deres. Lars fortalte at han for to år siden satte alt på timeplanen og derfor lettere kunne utvikle et tettere forhold til de nye lærerne og få til en bedre relasjon.

Veilederne Ester og Elise forteller hvor viktig et tillitsforhold er mellom de nyutdannede, veiledere og skoleledere. Dette er noe veilederne vektlegger spesielt i oppstarten av skoleåret, og noe de mener en bør prioritere høyt og reflektere rundt etisk. De to nyutdannede og de to skolelederne nevner også forhold rundt tillit, og hvor avgjørende det kan være for å utvikle gode relasjoner.

De nyutdannede blir karakterisert som åpne og tillitsfulle av veilederne og skolelederne. I følge teorien til Dysthe (1997) er tillit og likeverd en forutsetning for den gode samtale og dialog. Et av fokusene til veilederne som var intervjuet, var å få til et slikt tillitsforhold til de som var i veiledning. Dersom de som er med på veiledningen skal kunne åpne seg og fortelle om hva som er viktig for dem, uten å holde noe tilbake, ble tilliten og relasjonen deltagerne i mellom noe veilederne så på som avgjørende for å få til god veiledning.

Taushetsplikt er i følge veilederne en viktig sak å ha på plass som en grunnstein i relasjonen. Hva forteller veiledere videre til ledelsen om den nyutdannede læreren, og hvor bevisste er deltagerne i veiledning over sin taushetsplikt? I modellen til Spurkeland 2009, s. 37, er det flere faktorer som innvirker på relasjonsledelse. Blant annet er et av stikkordene i modellen å bygge tillit. Det kan blant annet være krevende å sortere hvem som skal få tilgang til ulik informasjon om den nyutdannede. En veileder er i en mellomposisjon, der han står imellom skoleledere og nyutdannede. Utfordringen blir å kunne få til et tillitsforhold, der den nyutdannede åpner seg med sine utfordringer, og slipper å oppleve at det som blir tatt opp på veiledningene blir fortalt videre til noen som ikke skal ha den informasjonen.

I følge veilederne ser det ut til at en veiledningskontrakt kan avhjelpe tillitsbyggingen på veiledningsfeltet. Det blir nevnt at en slik kontrakt kan konkretisere hva som ligger i forpliktelser ved å være med på veiledning og med taushetsplikt. Veilederne nevner dette som et av flere punkter som de involverte må ha en etisk bevissthet rundt. Elise forteller at taushetsplikt er ett av de viktige temaene på de første møtene hver høst på oppstarten med nyutdannede. Ester forteller at veilederne tar opp temaet taushetsplikt med skoleledelsen, slik at de kan ha en fellesforståelse av hva det bør utveksles av informasjon mellom skoleledere og veiledere om den nyutdannede.

Skolelederne Ingrid og Lars nevner at det på deres skoler blir viktig at de vanskelige sakene med de nyutdannede som går på uønskede hendelser og ting som ikke fungerer i jobben deres, er skoleleders oppgave å ta tak i. Det er ikke noe veilederne skal ta hånd om. Skolelederne er personalledere og skal ta ansvar for alt som omhandler personalsaker.

### **6.3 Kjennetegn på den nyutdannede læreren i min studie**

Skolelederne Lars og Ingrid sier i intervjuene at det som karakteriserer den nyutdannede læreren, er at de er entusiastiske og har et stort engasjement, men ofte er usikre og uten erfaring på klasseledelse. I klasserommet sier skolelederne at de merker dette på de nyutdannedes form for klasseledelse. Noen blir i følge Lars og Ingrid raskt bundet opp av regler og forordninger og får dermed ikke den dialogen de skulle ønske med elevene.

Dette finner jeg igjen i teorien til Caspersen og Raaen (2010). Den viser til at de nye lærerne ønsker å være entusiastiske og dyktige, men at det ser ut til at noen av de nyutdannede blir meget regelbundne og rigiditetsorienterte. Mulig at dette er tegn på deres usikkerhet, og at de prøver å finne tryggheten og derigjennom skjule usikkerheten ved å være regelbundne.

På den annen side viser en studie som Munthe (2005) har gjennomført, at den iboende usikkerheten kan være en drivkraft til ny læring, og dermed få nyutdannede lærere til å komme seg videre i sin utvikling. Den iboende usikkerheten kan i følge Munthe (2005) føre til at de ikke blir skråsikre og klarer å se flere sider av en sak, søke kunnskap, kompetanse, og være lærende og igjennom det øke elevers læring.

Det kan i teorien til Engvik (2010) se ut til at de nye lærerne ønsker å fremstå som dyktige, robuste og entusiastisk. Både skolelederne, veilederne og de nyutdannede selv forteller at de nyutdannede ønsker å samarbeide tett med kollegaene sine. De er villige til å prøve nye metoder og være med på prosjekter. Nyutdannede Noa nevner blant annet at han er veldig ivrig etter å prøve ut nye metoder og få til en variert undervisning. De nye ønsker å utgjøre en forskjell i skolen (Engvik 2010) noe som bør være et meget gunstig utgangspunkt for kollegaer og den eksisterende kulturen på skolen. Dette kan føre til en utvikling på skolene, dersom det blir sett og brukt fornuftig av kollegaer og ledelse.

Ifølge Kleven (2010) er den viktigste forskjellen på nye lærere og erfarne lærere at de nye ser situasjonene for første gang. De har da ikke den samme klasseromserfaringen som de med lang fartstid. De nye lærerne er, slik Kleven (2010) ser det, ikke like raske til å løse

problemer, og de er mindre fleksible i undervisningen. Skolelederne Lars og Ingrid nevner nettopp dette med at de nyutdannede trenger mer trening i å mestre klasseromssituasjon og klasseledelse. Den praktiske sikkerhet som de mer erfarne lærerne har i det å undervise klasser og kunne se hvilke ulike undervisningsmetoder en med fordel kan bruke i forhold til de temaene en driver med, mangler hos nyutdannede. Nye lærere kan ofte reagere først når problemet oppstår og ikke forutse det slik erfarne kollegaer kan (Berliner 2001). Ingrid forteller at hun ser at de nye lærerne som viser en relasjonell og praktisk sikkerhet i klasserommet, har store fordeler av det. Hun mener at de som stadig viser sin usikkerhet i klasserommet, får en mye mer krevende start, der elevene eksempelvis kan oppleve læreren som utydelig i forhold til opplegg og mål for undervisningen, og læreren ikke er bevisst på å bygge relasjoner til elever.

Forskning tyder på at den viktigste lønna lærere kan få, er å se at elevene utvikler seg og lærer (Skovholt 2001). Dette er ofte følelsesbaserte momenter og kan dermed bli tunge å bære for de lærerne som føler at de ikke strekker til eller ikke får de tilbakemeldingene de hadde håpet på. Spesielt utfordrende blir det blant nye lærere, som ikke har samme erfaringsbakgrunnen og «verktøykassa», i forhold til tilnærminger til elever, forskjellige undervisningsmetoder og kunnskap, som mer erfarne lærere ofte sitter inne med. De nye lærerne Noa og Lasse forteller at det er veldig verdifullt å kunne luften erfaringer fra skolehverdagen med hverandre. De forteller at det innimellom kan være vanskelig å føle at en strekker til som lærer. Det følelsesmessige aspektet i jobben kan da være noe som er med på å avgjøre om den nyutdannede føler at elevene lærer og utvikler seg, og derigjennom at den nye læreren føler mestring i jobben sin.

De nye vil være sårbare og oppleve flere utfordringer rundt sin oppstart som lærere i skolen. Som Ginns og Watters (1996) er inne på i sin forskning, er det meget gunstig for de nyutdannede at de da er inne i et samarbeid om undervisningssituasjonen. For noen lærere kan det da være en større sjanse for at undervisningsopplegget lykkes, dersom det blir sett på med andre øyne, reflektert over og blir kvalitetsvurdert.

Veilederne Else og Ester forteller at alle nye lærere trenger hjelp til å finne læreridentiteten sin. De mener alle har sine områder å utvikles på, samt at det tar tid å bli en god lærer. Det å finne sitt ståsted som lærer, kan i følge veilederne være krevende å gjøre på egenhånd. En kan i følge forskningen til Smethem (2007), Flores og Day (2006) utvikle lite hensiktsmessige undervisningsmetoder dersom en er overlatt kun til sine egne refleksjoner og vurderinger. Det



kan derfor avhjelpe i undervisningen om en reflekterer og dermed utvikler seg sammen med andre.

## **6.4 Oppfølging og veiledning av den nyutdannede læreren**

Det er i mine funn og i teorien flere ulike meninger og tilnærminger til hvordan oppfølging og veiledning blant de nye lærerne kan gjøres. Det er også ulike syn om en kan forvente at en lærerutdanning kan gi nye lærere alle de metoder og «verktøy» som læreren trenger i møte med yrket. Det er heller ikke enighet om det uavhengig av kvaliteten på utdanningen, vil være behov for en omfattende veiledningsordning i oppstarten av yrkeskarrieren.

Kleven (2010) konkluderer med at kvaliteten i skolen kan forbedres gjennom å bedre lærerutdanningen, og han ser ikke så mye på oppfølging og veiledning som en forbedrende og utviklende faktor. Mer omfattende lærerutdanning og større krav til kompetanse fra utdanningen er noen av stikkordene han fokuserer på. På den annen side er det i Østrem sin undersøkelse fra 2010 funn som tyder på at nyutdannede lærere ønsker en veileder som samarbeider med dem i oppstarten av deres lærerkarriere. De hjelper dem med å virkeliggjøre deres muligheter og potensiale, og gir dem en veiledning som er individuelt tilpasset. Det kan ses på som en start på lærerkarrieren, som er en forlengelse av opplæringen som lærer, og en videreføring av utdanningsløpet læreren har vært igjennom.

Er det mulig at utdanningen kan bli så omfattende og mangfoldig at det blir mindre praksissjokk for lærere i oppstarten av yrket, eller er læreryrket så komplekst og mangfoldig at det alltid vil være behov for påfyll på ulike områder? Viktige spørsmål og aspekter å ta utgangspunkt i. Som vist til i kap. 2.2 igjennom forskningsoversikten utarbeidet av UNESCO (Cooper og Alvaredo 2006) at lærere i sitt første arbeidsår må se på dette året som et læreår i forlengelsen av utdanningen. Det er i følge denne forskningsoversikten stor fare for at nye lærere utvikler lite hensiktsmessige metoder, dersom de ikke blir veiledet i skolehverdagen.

Det skolelederne ga uttrykk for i intervjuene, i denne sammenhengen, er at de ser resultatet av en stadig mer relevant og virkelighetsnær lærerutdanning. I følge skolelederen Lars er det en merkbart større fokus på å ha en virkelighetsnær og relevant lærerutdanning nå enn før. De nyutdannede har i følge Lars blant annet lært mer om variasjon i undervisningen og flere metoder, enn det som var vanlig for noen få år siden.

Likevel forteller skoleledere og veiledere at de nyutdannede fortsatt trenger å videreutvikle seg i betydelig grad på klasseledelse og vurdering. Klasseledelse er det området av lærerutøvelsen som skoleledere og veiledere mener det er betydelig fokus på i utdanningen og ute i skolen. Det er likevel tegn som tyder på at det fortsatt er mye å hente på klasseledelse for at det skal bli trygt og godt for den enkelte nye lærer. Skoleleder Ingrid nevner at det er stor forskjell på hvor trygge de nyutdannede er når de står ovenfor elevene i klasserommet. Noen er trygge og komfortable med en gang, mens andre trenger lang trening for å finne sin rolle som klasseleder. Ingrid peker på at uten den relasjonelle sikkerheten i klasserommet, det å kunne bygge gode relasjoner til elevene, vil det bli vanskelig å utføre noen god klasseledelse, noe Ingrid mener bør vektlegges i veiledningen.

Vurdering er et felt som skoleledere, veiledere og nyutdannede mener er forsømt fra utdanningen, og som de nye lærerne er meget usikre på. Ester, Ingrid og Lars trekker frem vurdering som et område som uten unntak alle de nye trenger hjelp og veiledning på. De nye trenger eksempler på hvordan en gjennomfører undervisningsvurdering, og hva en skal legge vekt på i vurdering. Veilederne Ester og Elise setter opp vurdering som tema flere ganger pr. år i sitt veiledningsopplegg.

Skolelederne og veilederne er bevisste på at det krever avsatt tid å få gjennomført en god veiledning. I følge teorien til Grimsæth(2008) og Roald(2010) og ut av funn fra de nyutdannede lærerne, veiledere og skoleledere, er det en forutsetning med gode rammer og avsatt tid. Dette for at det skal kunne bli satt i gang en veiledning som den nyutdannede og veileder både har tid, anledning og utbytte av. Både Lars og Ester sa at det krevdes avsatt tid på arbeidsplanen for å kunne få til en stabil oppfølging og veiledning med ro rundt. Dette skoleåret hadde de nye på deres skole ikke fått satt av tid på arbeidsplanen, og de merket blant annet at det var en større utfordring å kalle inn til møter som passet for de ulike partene.

I lys av at de vektlegger at det kreves avsatt tid for å få til en god veiledning, er det interessant å se at hva de to nyutdannede lærerne, Lasse og Noa forteller. De sier at de ikke har fått avsatt noe tid på sin timeplan for å kunne delta på veiledningsopplegget. Skoleleder Lars forteller at det i dette skoleåret er vanskeligere å kalle inn til møter, da det ofte er en eller flere som ikke kan møte opp på grunn av kollisjoner på timeplanen. Skolelederne Ingrid og Lars forteller også at det ved deres skoler ikke er avsatt eller skjermet noe tid for at de nyutdannede skal kunne være med på veiledningsopplegg. En annen side av tidsdiskusjonen er at Lasse og Noa sier de synes det er flott at veilederne har avsatt tid til å hjelpe og veilede dem. De

nyutdannede forteller at de da ikke føler noe press på at de bruker av arbeidstiden til veilederne.

Observasjon, som verktøy i veiledningen, nevner både nyutdannede, veiledere og skoleledere som et mulig tiltak med gunstig virkning for å forbedre de nyutdannedes lærerpraksis.

Veileder er med og observerer den nyutdannede, samt at den nyutdannede observerer veileder i noen av deres timer. Det ble i intervjuene fortalt at observasjonen ble løst på ulike måter i forhold til lengde, avtale og fokus i observasjonen. Det kunne observeres både med og uten avtale på forhånd, og noen ganger var det avtalt fokus for observasjonen og andre ganger ikke. Det som kjennetegner alle observasjonene, er at respondentene sier det er viktig med en rask samtale og veiledning etter observasjon. Dette funnet var meget interessant da jeg så hvor mye vektlagt det var. I rapporten til Cooper og Alvaredo (2006) sies det at et godt veiledningsopplegg bør inneholde gjensidig observasjon. Det å lære av hverandre er noe som kan utfordre og forme oss som lærere. Det kan fremskaffe refleksjon, episoder en kan snakke om og sannsynligvis lære av. Skolelederne Lars og Ingrid legger begge vekt på observasjon. De nevner at dersom observasjonen skal oppleves som meningsfull og være fruktbar, må den som observerer ha kompetanse på området. Lars utdyper spesielt:

*De som driver med observasjon, må vite hva det er de skal se etter.*

Fokusområder som Lars nevner som eksempler i observasjonen er: oppstart av timer, hvilke grep gjør læreren for å få klassen i gang, om elevene blir fokusert på timens tema, gjennomføring og avslutninger av timer.

## **6.5 Oppsummering av drøfting**

Om en nyutdannet lærer skal «lære» å «svømme» på egenhånd eller få hjelp til å svømme, er noe av utgangspunktet for å drive oppfølging og veiledning. En nyutdannet lærer bør, kanskje etter sin lærerutdanning, være rustet til å tåle en 100% stilling med fullt ansvar fra første skoledag. Men likevel er det mange signaler fra erfarne lærere, i forskning og i mine funn at det kan være hensiktsmessig å få hjelp.

Som det ble beskrevet i OECD`s internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS 2009) er Norge et av de landene der det i minst grad er etablert formelle innkjøringsprosesser for nye lærere, eller mentorordninger der nye lærere får veiledning av de erfarne lærerne.

Vibe (2009) påpeker at det kan være problematisk for de nye lærerne, som ikke er en del av et

veiledningsopplegg, at det i Norge i større grad enn i mange andre land er nyutdannede overlatt til seg selv i sitt møte med elevene fra første arbeidsdag.

I flere andre yrker i samfunnet får den nye en innkjøringsperiode der de ofte får en myk start på sin yrkeskarriere. For eksempel vil en ingeniør sjelden få de største og viktigste ansvarsområdene å ta seg av fra første arbeidsdag. Med lærere er det en annen virkelighet. En lærer blir som oftest satt i en full stilling, og med et stort antall elever og ulike grupper å forholde seg til, fra yrkesoppstarten.

Skoleledere, veiledere og nyutdannede nevner alle i intervjuene at oppfølging og veiledning kan avhjelpe, og være en faktor som trolig får nyutdannede bedre til å mestre sin oppstart i jobb. Det ser ut til i funnene mine at de som får tilpasset timeplanen ved behov, pedagogisk veiledning, hjelp til opplegg og ha en fadder eller kollegaer som er med og støtter, kan utgjøre en forskjell. Temaer som går igjen og blir nevnt som spesielt aktuelle innen veiledningen, er klasseledelse og vurdering. Igjennom individuell og gruppeveiledning blir det skapt rom for pedagogisk refleksjon, og det ser ut til å gi den enkelte nye lærer et grunnlag å kunne reflektere og videreutvikle seg. I følge evaluering av veiledningsordningen i Norge, foretatt av Dahl i 2006, bidrar veiledning til at de nye lærerne får bedret sine evner til refleksjon over egen praksis, og ser hva som kan føre til et bedre læringsmiljø. De får større tro til egne evner og bedrer sin håndtering og mestring med elevene. Veiledningen ser ut til å gi en generell bedre håndtering og mestring av arbeidssituasjonen.

De nyutdannede blir sett på og beskrevet i teorien til Engvik (2010) at de vil utgjøre en forskjell i skolen. Veiledere og skoleledere ser på dem som lærevillige og nysgjerrige. De vil ha gode relasjoner til elever, har stort engasjement og noe verdifullt å tilføre den eksisterende kulturen på skolen. Det kan derfor være avgjørende hvordan den enkelte nye lærer blir mottatt på sin skole å føle at han eller hun kan bidra med sine tanker og ideer.

Skoleledere, veiledere og nyutdannede nevner også det samme som Dahl (2006) at det er gunstig at de nyutdannede er inne i et opplegg som fører til refleksjon, samtale og diskusjon. Alle respondentene er inne på at de har stor tro på en form for veiledning der flere personer deltar, og det blir tatt opp ulike pedagogiske utfordringer som er aktuelle for den enkelte nyutdannet. Bakhtin (1986) beskriver i sin teori at det er når flere stemmer deltar i dialogen og interagerer med hverandre at læring skjer. Gruppeveiledning kan i denne sammenheng se ut til å være en metode som kan få med seg de nyutdannede lærerne på en verdifull refleksjon

rundt ulike utfordringer de møter i sin hverdag. Denne formen for veiledning gjør at ulike stemmer møtes og interagerer med hverandre.

Det ser ut til at praksissjokket, ut fra det respondentene svarer, er av individuell art, og at de fleste mer eller mindre opplever en eller annen grad av utfordring i overgangen fra studentliv til arbeidsliv. Det er flere hektiske faser i løpet av et skoleår, slik som eksempelvis prøve og eksamensperioder. Disse fasene ser det ikke ut til at en utdanning kan fange opp. De hektiske periodene må, i følge respondentene, oppleves og erfares på egen kropp. Det kan i følge veilederne være en stor hjelp om den nye læreren blir forberedt på disse periodene, om de får satt ord på hva de opplever, reflekterer og får veiledning om eventuelle tiltak som kan iverksettes i en slik periode. I hektiske prøveperioder med mye retting, blir det for den som ikke har erfaring, kanskje noen ganger en tilsynelatende uoverkommelig oppgave. Det blir nevnt i intervjuene at det å begreps sette de ulike fasene i skoleåret og rydde plass, kan ha en positiv effekt. Også det å avhjelpe med rettebyrde dersom den totale arbeidsbelastningen blir for stor.

Mange som starter opp i jobb, blir satt inn i en full stilling som kan være svært utfordrende. Den nye læreren kan bli ansatt rett før skolestart og må ta de timene og fagene som er igjen for å få fylt opp sin stilling. De er i en del tilfeller i vikariat i sitt første arbeidsår og vil derfor fremstå som robuste og gode lærere. Nyutdannede takker da ja til vikartimer og tar på seg oppgaver som kanskje fører til at de i oppstarten har en arbeidsmengde langt utover det en kan forvente av en ny lærer. Alt dette, kan være som nyutdannede Lasse forteller, for å tekkes kollegaer og skoleledelse i sine første arbeidsår.

Observasjon blir av flere respondenter og i teorien understreket som et godt hjelpemiddel i veiledning. Det blir også sett på at de blir en del av et opplegg der det foregår en gjensidig observasjon. Skoleledere, veiledere og nyutdannede sier at observasjon er til hjelp og støtte for den nyutdannede. Gjensidig observasjon ser ut til å kunne ha en effekt og være et meget godt utgangspunkt for samtaler, veiledning og refleksjon. Observasjon ser derfor ut til å være et bra verktøy som kan benyttes, og kan ses på som ett av flere kriterier for god veiledning.

De nyutdannede lærerne uttaler at deres skoleledere hadde lite fokus på pedagogikk i klasserommet. Det ble ofte på fellesmøter og i andre situasjoner mest snakket om organisering og praktiske gjøremål.

Veilederne ville at skolelederne skulle formidle til de nyutdannede at veiledning var et satsningsområde på deres skole. Slik kunne de nyutdannede få forståelsen av at det var viktig for skolen med veiledning, og at det var forankret i hele organisasjonen.

Flere av de som ble intervjuet, spesielt veilederne la vekt på at det er tidkrevende og mye strev å bli en god lærer. Det kan ta flere år før noen lærere føler seg trygge og komfortable i rollen. Som veilederne Elise og Ester fortalte i intervjuene, er det en avveining, at de ikke tør å slippe den nyutdannede ut på egenhånd for tidlig. Både skoleledere, veiledere og nyutdannede antyder at ett år med veiledning er for lite for enkelte nyutdannede. Signaler fra Kunnskapsdepartementet (2009c) går mot at de nyutdannede bør være inne i et veiledningsopplegg i to år. Det er i følge skoleledere og veiledere alltid områder som kan belyses, reflekteres rundt og veiledes på.

## **7. Implikasjoner, begrensninger og innspill**

I dette kapittelet vil jeg prøve å se de ulike sidene som er berørt i oppgaven, og hva mine funn kan ha å si for ledelse i dagens skole. Det er også nødvendig tilslutt i kapittelet å se med et kritisk blikk på begrensninger i egen forskning, og behov for videre forskning på feltet.

### **7.1 Implikasjoner for skoleledelse**

Fra departement og skoleeiers side er det mange forventninger og krav til rektor på den enkelte skole. Rektor skal blant annet sette i gang og utøve pedagogisk utviklingsarbeid på egen skole. Videre skal rektor sette i gang et egnet veiledningsopplegg ved skolen, en viktig sak som skoleleder må ta tak i sammen med sitt personale. Blant annet blir oppgaven å finne frem til kompetente veiledere og igangsette en struktur på skolen for veiledning.

Det jeg håper skoleeier og alle berørte parter tar en diskusjon på i fremtiden, er om rektor kan være en person som skal kunne igangsette og følge opp alt på sin skole. Tidsaspektet og arbeidspresset for skoleledere er noe en alltid må se på i forhold til den totale arbeidssituasjonen. En annen side er delegeringen av ansvaret for veiledning fra skolemyndigheter, skoleeier og ned til den enkelte skole uten at det tilføres mer ressurser.

Det kan stilles spørsmål om det i veiledning av nyutdannede lærere er gunstig at rektorer på små og store skoler i Norge står for et eget veiledningsopplegg. Her kunne det med fordel vært en diskusjon om en mer samlet veiledningsordning. Eksempelvis kan fylkene eller flere kommuner sammen, tatt seg av veiledningsopplegg for flere skoler. For små kommuner kan det være tegn som tyder på at det er et stort løft å lage til et bra opplegg, finne kvalifiserte veiledere, og dermed gi nye lærere et opplegg de er fornøyd og tjent med.

Flere nyutdannede lærere har vikariater, og det kan for noen nye være et ekstra press fordi de ønsker å gjøre et godt inntrykk på ledelsen på skolen for å sikre seg en fast jobb. Dette kan da være en av flere faktorer som fører til at de nye forlater yrket på grunn av et stort arbeidspress. Derfor bør dette være noe skoleledere er bevisste på når de spør rundt i kollegiet om hvem som kan ta på seg ekstra oppgaver som vikartimer eller annet.

Lederne skulle i mine funn ønske de var mer synlig og tilgjengelig for de nye lærerne. Både skoleledere og nyutdannede lærere uttaler det er vanskelig å få til den relasjonen de ønsker

mellom leder og nyansatt. Fast avsatt møtetid, gjerne satt inn på arbeidsplanen og timeplanen, blir skissert som en løsning.

En av sidene ved relasjonsledelse kan, i følge Spurkeland (2009), være samspill mellom mennesker og de avhengigheter som samspillet i stillingen gjør, og de avhengigheter det fører til. Mellom en leder og en nyutdannet vil det alltid være en stor forskjell mellom posisjonene. Lederen vil naturlig nok være i en annen posisjon enn den nyutdannede læreren. I denne betraktningen vil forholdet trolig være mer jevnbyrdig mellom en nyutdannet og en veileder med bakgrunn i at de er mer på samme ståsted i forhold til stilling, og hva slags ansvarsområde de har. Sett i lys av relasjonsaspektet bør skoleledere være klar over utfordringen i relasjonen til den nyutdannede, dersom det er ledere som skal drive veiledningen.

De skolene jeg har vært tilstede og gjort intervjuer på, har uttalt at de tror de er kommet et stykke på vei når det gjelder å etablere et fungerende veiledningsopplegg. Skolelederne ønsket få heve standarden på opplegget sitt, blant annet gjennom et sterkere nettverkssamarbeid mellom skoler. De ønsker å lære av hverandre og få innblikk i ulike måter å løse oppfølgingsarbeidet på. Videre ønsket de at fylker og kommuner sammen med høyskoler og universitet tar tak i kursing og utdanning av veiledere på et enda bredere og mer omfattende sett enn det som er tilfelle i dag.

Det har i følge Dahl (2006) kommet frem i evaluering av veiledningsoppleggene som er igangsatt i Norge, at de blir for løsrevet i forhold til det resten av skolen driver med. Opplegget blir for individorientert, ikke kobla nok imot praksis i skolen, og at veiledningen ikke bidrar til kollektiv læring i organisasjonen. Det kan se ut til at skoleledere i fremtiden må kunne vurdere det pedagogiske utviklingsarbeidet mer som en helhet, og trekke de nyutdannede og erfarne lærere mer sammen, at det slik Dahl (2006) skisserer, bidrar til en kollektiv kompetanseheving i skolen. Veilederne og de nyutdannede forteller at de ser hvor viktig det er at veiledningsopplegget ved skolen er godt forankret. Dette for at alle på skolen skal vite hva opplegget dreier seg om, og bidra til et løft og kollektiv læring i organisasjonen.

Det har med stortingsmelding 20 (2012-2013), På rett vei, kommet føringer om veiledningskompetanse som praksislærer innen veiledning av studenter. Det kan fremover ses på om kriteriene for å være veileder for nyutdannede på den enkelte skole sikrer en god nok standard på veilederne. Skolelederne Lars og Ingrid forteller at de på deres skole kun bruker



veiledere med veiledningskompetanse. De ser på det som en forutsetning og stor styrke at veiledningsopplegget blant annet kvalitetssikres ved at veilederen har utdanning. For ytterligere å understreke hvor viktig veilederes kompetanse er, finner jeg fra teorien at veiledere med veilederutdanning viser seg å ha sterkere positiv innflytelse på nyutdannedes klasseromsledelse enn veiledere uten veilederutdanning (Evertons & Smithey 2000).

I rapporten til Cooper og Alvaredo (2006) er et av tre krav som bør være oppfylt, i et godt program for introduksjon for nyutdannede, at det bør være intensiver som bidrar til å rekruttere dyktige veiledere. På spørsmål til skolelederne Lars og Ingrid om hva de ser etter som de rette kvalifikasjonene for veiledere, svarer de: erfaring, faglig og pedagogisk dyktighet, trygg i klasserommet og i møtet med elever, tillitsvekkende og gode på relasjoner. De forteller at de kun bruker lærere med erfaring, veilederutdanning, de vet mestrer skolehverdagen og som er frivillige til veilederoppgaven.

Det ble i mine funn fra nyutdannede og veiledere pekt på at det er viktig med krav og forventningsavklaringer fra ledelsen. Å få til en god dialog mellom skoleledere og nyutdannede kan avhjelpe forventninger dem imellom. Det kan se ut fra det de nyutdannede fortalte at skoleledere bør formidle klarere hvilke forventninger skolen har til nyutdannede i møte med elever, foreldre, med planer og ulike praktiske forordninger på skolen.

## **7.2 Begrensninger ved egen forskning og innspill til fremtidig forskning**

Et forskningsprosjekt av denne størrelsen kan ikke si noe om helheten på oppfølging og veiledningsfeltet av nyutdannede lærer. Det blir her et lite utdrag fra en kompleks virkelighet. I en masteroppgave på 30 studiepoeng er det viktig å kunne legge inn nok tid og arbeid for at oppgaven skal få et solid preg av validitet. Blant annet kan det være en utfordring på forhånd å reflektere rundt hva som er et tilstrekkelig antall respondenter i intervjuene for at en skal kunne få til en valid undersøkelse. Når jeg, som har begrenset erfaring, foretok intervju, var det viktig å kunne reflektere rundt kvaliteten på intervjuene. Et annet aspekt var at det i endel tilfeller ikke er antallet respondenter det kommer an på i forhold til kvalitet, men hva en får til av kommunikasjon med de som blir intervjuet, slik at en får besvart spørsmålene godt og de ærlige og utfyllende svarene.

Det er mye jobb å intervju og transkribere et stort antall intervjuer. Dersom en har et samarbeid med en forskningsgruppe eller tilknytter seg eksterne personer som kan hjelpe en med eksempelvis en del intervju, transkripsjoner, og analyse kan dette avhjelpe i betydelig grad. Når en skal gjøre dette på egenhånd, er det viktig at en søker kunnskap, legger opp til en ramme og størrelse som gjør at det er overkommelig for den som utfører arbeidet og med en kvalitet som en kan stå innen for.

Kompetansevaliditeten har jeg vært særlig bevisst på. Jeg tror min kritiske bevissthet rundt min rolle som «forsker» er viktig, og ydmykhet i forhold til forskningsfeltet jeg nå har gitt meg i kast med. Min kompetanse på dette forskningsfeltet er forholdsvis lav, og det er derfor viktig å være kritisk til egne resultater og se nøye på sider rundt validiteten i oppgaven. I kontakt med min veileder har det vært avgjørende å være godt forberedt, slik at jeg får stilt de avklarende og viktige spørsmålene for det som står i denne masteroppgaven. Det har forhåpentligvis vært med på å styrke validiteten på oppgaven.

Jeg har lagt vekt på å skrive en oppgave som er transparent slik at leseren selv kan se på og bedømme underveis om det som blir beskrevet i oppgaven holder mål i forhold til validitet og det forskningsmessige aspektet.

For å hindre frafall av nye lærere, og få de nyutdannede til å fungere i jobben sin, kan det være lurt å se på om skoleledere har de kunnskaper som kreves for å ta godt vare på nye lærere. Det kan se ut til igjennom det jeg selv har funnet og det jeg har lest i ulike teorier, at det foreløpig er forsket i liten grad på hvordan ledelsens rolle er, i det å ta imot nye lærere. Det kan som Bjerkholt (2012) nevner i sin doktoravhandling, se ut til at:

*Dette innebærer at for å hindre frafall, og ivareta og videreutvikle de nyutdannedes kompetanse, er også den kompetansen rektorene og lederne har, av betydning.*

(Flores & Day, 2006; Jordell, 1986a)

For at en skole skal kunne ta imot de nyutdannede på en god måte, må det være kompetanse i personalet og ledelsen på hva som kan være gunstig oppfølging og veiledning av den nyutdannede læreren. Noen skoleledere og veiledere, rundt om i Norge, har funnet en måte å gjøre denne oppfølgingen på, som de ser virker. Det kan da være verdifullt å forske på de skolene som har et virkningsfullt oppfølgingsopplegg, se på deres suksesskriterier, og derigjennom sette andre skoler i en situasjon der de kommer på sporet av god oppfølging og

veiledning. Utveksling av erfaringer igjennom et tett nettverkssamarbeid mellom veiledere, skoler og utdanningsinstitusjoner kan gi et løft i veiledningskunnskapen til alle parter.

Det bør stilles spørsmål, undersøkes og forskes mer på om det er klare nok rammer, instruksjoner og signaler fra nasjonale myndigheter om hva veiledningen skal ha som mål og innhold. Om hvordan forankringen av veiledning er på den enkelte skole, og om det blir for store forskjeller rundt om i skole-Norge? Av nyutdannede lærere i 2012 var bare 72% inne i et veiledningsopplegg (Fladmoe & Karterud 2012). I dag er det fortsatt for mange nye lærere som faller utenfor et veiledningstilbud når de starter i jobb.

Det bør være i alles bevissthet å spørre seg om veiledningsopplegget på den enkelte skole er godt nok? Hvem kan være med på å kvalitetssikre de ulike veiledningsoppleggene? Mye tyder også på at egenarten og innholdet i støtteordningene for nyutdannede lærere varierer veldig mye rundt i Norge (Harsvik & Dahl Norgård 2011). All forskning rundt hva som kan gi den nyutdannede lærer en god start på sin yrkeskarriere, tror jeg gradvis, vil gi oss flere svar og holdepunkter på hva et oppfølging og veiledningsopplegg bør inneholde.

# Litteraturliste

Aasen, P. (2006). Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv. I: Sivesind, K., Langfeldt, G. og Skedsmo, G. (2006). Utdanningsledelse. Oslo: J.W. Cappelen Forlag AS

Achinstein, B. (2006). New teacher and mentor political literacy: reading, navigating and transforming induction contexts. *Teacher and Teaching: theory and practice*, 12, 2, 123-138

Bakhtin, M. (1986). Speech genres and other late essay. ( Emerson & M. Holquist, Red., V.M. McGee, overs.) Austin, TX University of Texas Press.

Berliner, D.C. (2001): *Learning about and learning From Expert Teachers*, I International Journal of Educational research, s. 35

Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom*. Avhandling for graden philosophiae doctor (PhD). Universitet i Oslo.

Brouwers, A., Evers, W. J.G & Tomic, W. (2001). Self- Efficacy in Eliciting Social Support and Burnout Among Secondary-School Teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31 (7), s. 1474- 1491.

Caspersen, J., Raaen, Finn D. (2010): ”Nyutdannede læreres første tid i yrket – en sjokkartet opplevelse?” i (red.) Haug, Peder. Kvalifisering til læreryrket, Oslo: Abstrakt Forlag.

Cooper, J. og A. Alvaredo (2006): Preparation, recruitment and retention of teachers. Paris: IAE og IIEP (UNESCO).

Dahl, T. mfl. (2006): *Hjelp til praksisspranget*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvantitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dysthe, O.(red.): (1997) *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Dysthe, O. (red): (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag

Dysthe, O. (2005). Læring i eit dialogperspektiv. I Fuglestad O.L. og Lillejord, S. (red.) (2005). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget

Elstad, E. (2013). Bedre skole, Nr. 2 – 2013 tidsskrift for lærere og skoleledere. *Veiledning av nyutdannede lærere – og lærersertifisering* Oslo: Utdanningsforbundet

Engvik, G. (2006). Newly Qualified Teachers in Their First of Work – Norwegian Practices. *Sosial Sciencec – Socialiniai*, 51 (1), s. 82-91

Engvik, G. (2010). Tilbud om veiledning for nyutdannede lærere- noen skoleutfordringer. I: Løkensgård Hoel, T., Engvik, G., Hanssen, B. m.fl. (red.) (2010): *det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage*. Trondheim: Tapir.

Evertson, C.M., & Smithey, M.W. (2000). Mentoring effects on protégés classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93, s. 294-304.

Fevolden, T., og Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Fladmoe, A. & Karterud, T. (2012). Veiledningsordningen for nytilsatte nyutdannede lærere og førskolelærere. Resultater fra kartleggingen vinteren 2012. Oslo: TNS Gallup.

Flores, M.A., & Day, C. (2006). Contexts with shape and reshape new teachers` identities: a multi- perspective study. *Teaching & Teacher Education*, 22, 219-232.

Ganser, T. (2002). Supporting New teacher mentorprograms: Strategies for Principals. Paper presentert på årsmøtet I International Mentoring Association, Fort worth, Texas, 5. april 2002. USA.

Ginns, I.S & Watters, J.J. (1996). Experiences of Novice Teachers: Changes in Self- Efficacy and Their Beliefs about Teaching. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED400243&site=ehost-live>.

Grimsæth, G. (2008). Stillingsinnhold-avgjørende for en god start i yrket. I T.L. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln & S. Østrem (red.), *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage* (s. 73-80). Trondheim: Tapir akademisk Forlag.

Grønmo, S. (2004). Samfunnsvitenskapelige metoder. Bergen: Fagbokforlaget

Harsvik, T.,& Dahl Norgård, J. (2011). *De beste intensjoner- om innføring av veiledningsordning for nyutdannede lærere*. Rapport fra undersøkelse 2/2011. Oslo: Utdanningsforbundet

Helleve, I. (2010). Utfordringer for nyutdanna lærarar i vidaregåande skule. Løkensgård Hoel, IT., Engvik, G., og Hanssen, B.(red.), *Ny som lærer- sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Helms-Lorentz, M. Slof, B. & Van Der Grift, W. (2013). *First year effects of induction arrangements on beginning teachers psychological processes*. *European Journal of Psychology of Education*. Nedlastet fra <http://link.springer.com/article/10.1007/s10212-012-0165-y>

How, K., and Eisenhart, M. (1990). Standards in qualitative (and qualitative) research: A prolegomenon. *Educational Researcher*, 19 (4), 2-9. London Sage Publications

Johannessen, A., Tufte, A.P. og Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag

Jordell, K.Ø (1986a). Fra pult til kateter: om sosialisering til læreryrket: en teoretisk studie. Universitet i Tromsø, Tromsø.

KD (2009c). *Rapport: innføring av veiledning for alle nyutdannede lærere fra høsten 2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

KD (2011). *Innføring av veiledningsordningen for nytilsatte nyutdannede lærere. Resultater fra kartleggingen høsten 2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kleven, (red.), (2011): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag

Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. I: *Nordisk pedagogik*. Vol. 25, No. 1, pp. 16-35. Linköping University Electronic Press. Hentet 10. mai 2013 fra [http://www.liu.academia.edu7StaffanLarsson/papers/285980/om\\_Kvalitet\\_I\\_Kvalitative\\_Studier](http://www.liu.academia.edu7StaffanLarsson/papers/285980/om_Kvalitet_I_Kvalitative_Studier)

Lotsberg, D.Ø (2005). *Ledelse og reformer.: Om rektorrollen i den norske grunnskolen*. I: Fuglestad, O.L., Lillejord, S. (red.) (2005). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget

Lovdata 2010, § 10-8

Løkensgård Hoel, T., Engvik, G., Hanssen, B. m.fl. (red.)(2010): *det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage*. Trondheim: Tapir.

Munthe, E. (2005). *Usikkerhet i skolen- og mulige konsekvenser for lærerutdanninger. Vekst og utvikling: lærerutdanningen i Stavanger 50 år*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Munthe, E. (2005). *Læreren og læring; mellom usikkerhet og skråsikkerhet*. Hentet 30. sep fra [http://www.idunn.no/ts/npt/2005/06/lereren\\_og\\_lering\\_mellom\\_usikkerhet\\_og\\_skrasikkerhet](http://www.idunn.no/ts/npt/2005/06/lereren_og_lering_mellom_usikkerhet_og_skrasikkerhet)

Møller, J.. (2004). *Lederidentiteter i skolen – posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Møller J. og Fuglestad. O.L. (red.) 2006. *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo. Universitetsforlaget.

Møller, J. & Ottesen, Eli. (2011). *Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. I: Møller og Ottesen (red.). *Rektor som leder og sjef- Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 1989:5 En bedre organisert stat

OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. Paris: OECD  
regjeringen.no - 17/3- 2012

Ringdal, K. (2011). *Enhet og mangfold*. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode.(oppl.) Bergen: Fagbokforlaget

Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Avhandling for graden philosophiae doctor (PhD). Universitet i Bergen.

Raaen, F.D (2010). «*Læring i yrket- møtet mellom erfarne og nyutdannede*» i (red.) Engvik, Gunnar; Hanssen, Brit; Hoel, Torlaug Løkensgard Ny som lærer – sjansespill og samspill 2010. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Skovholt, T. (2001). *The Resilient Practitioner*. Boston: Allyn & Bacon.
- Smethem, I. (2007). Retention and intention in teaching careers: will the new generation stay? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13 (5), s. 465-480.
- Spurkeland, J. (2009). «*Relasjonsledelse*» Oslo: Universitetsforlaget
- Stortingsmelding Nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Stortingsmelding Nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Stortingsmelding Nr. 11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Stortingsmelding Nr. 20 (2012-2013) *På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Stortinget (2009). Innst. S. nr. 185 (2008- 2009). Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Læreren – rollen og utdanningen. Oslo.
- Tobiassen, J. (2005). *Ledelse, læringskulturer og innføring av nye vurderingsformer. I: Fuglestad O.L., og Lillejord, S. (red.) (2005). Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ulvik, M. (2008). «*Hvorfor vil ikke lærere jobbe i skolen?*» *Utdanning*, 16, s. 62-65. Oslo: Utdanningsforbundet
- Utdanningsforbundet (2009). *En offensiv og ansvarlig profesjon*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Utdanningsforbundet (2013). *Bedre skole*, Nr. 2. Tidsskrift for lærere og skoleledere. *Leder, Ikke farlig, men ganske dumt*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Vibe, N., Aamodt, P.O., og Carlsten, T. C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge: resultater fra OECD`s internasjonale studier av undervisning og Læring (TALIS)*. Oslo: NIFU-STEP.
- Wadel, C. (1995): «Forholdet mellom den sosiale og samfunnsvitenskapelige konstruksjonen av virkeligheten». *Tidvise Skrifter* nr. 16, Stavanger. Høgskolen i Stavanger.
- Wadel, C. (1997): *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur: I: Fuglestad, O.L. og Lillejord, S. (red): Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wadel, C.C. (2005). *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I: Fuglestad, O.L og Lillejord, S. (red.) (2005). Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Yost, D.S. (2006). Reflection and Self- Efficacy: Enhancing the Retention of Qualified Teachers from a Teachers Education Perspective. *Teachers Education Quarterly*, 33 (4), s. 59-76.
- Østrem, S. (2010). *Lærerstudenters forestillinger om det framtidige arbeidet sitt*. I P. Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt

# Vedlegg

Vedlegg 1: Meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Vedlegg 2: Intervjueguide

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informanter



## Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Britt Oda Fosse  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 05.03.2013

Vår ref:33353 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.02.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33353	<i>Nyutdannede og deres ledere</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Britt Oda Fosse</i>
<i>Student</i>	<i>Knut-Halldor Otterdal</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

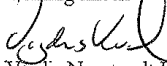
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.01.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Anne-Mette Somby

Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Knut-Halldor Otterdal, Tranevegen 32, 2032 MAURA

#### Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uit.no](mailto:nsdmaa@svt.uit.no)

## Vedlegg 2

### Intervjuguide

Et sett spørsmål til nyutdannede lærere og til veiledere og skoleledere.

Spørsmål til nyutdannet lærer:

#### A. Bakgrunn

1. Utdanning og bakgrunn?
2. På hvilke trinn og i hvilke fag underviser du?

#### B. Nyutdannede lærere og skoleledere

1. I hvilken grad har du faste møter med din nærmeste leder?
2. Hva er det du som nyutdannet lærer trenger av hjelp og støtte fra din nærmeste skoleleder?
3. Fortell i hvilken grad du har fått støtte og hjelp på skolen til nå fra skoleledelsen.

#### C. Den nyutdannede læreren

1. Hvilke typer utfordringer møter du i din skolehverdag?
2. Hva er de største utfordringene du møter i ditt arbeid som lærer i klasse og med elever?
3. Hva er det du synes du mestrer bra og er fornøyd med i arbeidet ditt?
4. I hvilken grad får du prøvd ut egne tanker og ideer i din jobb?
5. Hva var det du trengte av oppfølging fra skolen i oppstarten i jobb? (de første månedene)
6. I hvilken grad får du lagt til rette tid til pedagogisk refleksjon, alene eller sammen med andre?
7. I hvilken grad får du tilrettelagt timeplanen din som nyutdannet?
8. Opplevde du noe grad av praksissjokk når du startet å jobbe? (overgangen lærerstudent og til yrket) I hvilken grad var det noe du savnet av bakgrunn eller kompetanse fra studiene dine?
9. Hva synes du kjennetegner en nyutdannet lærer?

#### D. Veiledning av nyutdannede lærere

1. I hvilken grad har du fast veiledning?, av veileder/mentor?, et fast opplegg? Ind./gruppe veil.?
2. Vet du om det finnes en årsplan for veiledning på din skole? Evt. fortell om den.
3. I hvilken grad har veiledningen bidratt og hjulpet deg i ditt arbeid?
4. Hvor er det du finner støtte og hjelp i lærerkollegiet? Fadder eller noen som støtter deg i det daglige arbeidet?
5. Hva er det du ønsker for fremtiden når det gjelder oppfølging fra din skole? (hvilket opplegg)
6. Hva ser du som et ideelt oppfølgings opplegg for nyutdannede lærere?

#### Spørsmål til skoleledere:

##### A. Bakgrunn:

1. Utdanning, stilling og erfaring?
2. Evt. Veiledningserfaring og kompetanse?

##### B. Nyutdannede lærere, veiledere og skoleledere

1. Hvilken rolle eller stilling har du på din skole i forhold til nyutdannede lærere?
2. I hvilken grad får nyutdannede lærere på din skole oppfølging?
2. (Hvilket opplegg (evt.) har dere for de nyutdannede?)
3. I hvilken grad har dere faste møtetider og et fast opplegg for de nyutdannede?
4. Hva kan skoleledere bidra med for å få de nyutdannede lærerne til å føle mestring i jobben?
5. Hvordan kan skoleledere være med på å minske det som kalles «praksissjokket» for nyutdannede lærere?
6. Hvilke organisatoriske muligheter har en skoleleder for å kunne hjelpe og støtte en nyutdannet lærer i oppstart i yrket? (eller: Hvilke organisatoriske grep kan en skoleleder være bevisst på for at en nyutdannet lærer skal kunne få en yrkesstart de mestrer?)
7. I hvilken grad er timeplanen tilrettelagt spesielt for en nyutdannet?
8. Hvor mange klasser og elever har de nyutdannede lærerne å forholde seg til?. I hvilken grad er det faglig tilrettelegging for den nyutdannede?
9. Hvilke utfordringer møter du som skoleleder/ veileder for nyutdannede?

### C. Den nyutdannede læreren

1. Hva synes du kjennetegner en nyutdannet lærer?
2. Hva er det du retter fokuset ditt mot når du møter nyutdannede lærere?
3. Hva synes du er viktig i forhold til å prioritere hva de trenger av hjelp og støtte?
4. Hva ser du at de nyutdannede mestrer i jobben sin? Hva sliter de med?
5. I hvilken grad får den nyutdannede lagt til rette tid til pedagogisk refleksjon? Alene, sammen med flere?

### D. Veiledning av nyutdannede lærere

- 1.a I hvilken grad får nye lærere avsatt tid til veiledning? Fast veileder/mentor?, Gruppe eller individuell veiledning?, på timeplanen, på avtalefestet tid eller gjort på en annen måte?
- 1.b. Hva er målet med den veiledningen dere har for nyutdannede lærere?
2. Finnes det en årsplan for veiledning på din skole? (evt. beskriv)
3. Hva ser du på som suksess kriterier for å beholde nye lærere i jobb?
4. Hvilket opplegg ville du foreslått for fremtiden for nye lærere på din skole? (et ideelt /ønske opplegg)

### Spørsmål til veiledere:

#### A. Bakgrunn:

1. Utdanning, stilling og erfaring?
2. Evt. Veiledningserfaring og kompetanse?

#### B. Nyutdannede lærere, veiledere og skoleledere

1. Hvilken rolle eller stilling har du på din skole i forhold til nyutdannede lærere?
2. I hvilken grad får nyutdannede lærere på din skole oppfølging?
2. (Hvilket opplegg (evt.) har dere for de nyutdannede?)
3. I hvilken grad har dere faste møtetider og et fast opplegg for de nyutdannede?
4. Hva kan skoleledere bidra med for å få de nyutdannede lærerne til å føle mestring i jobben?
5. Hvordan kan skoleledere/veiledere være med på å minske det som kalles «praksissjokket» for nyutdannede lærere?

6. Hvilke organisatoriske muligheter har en skoleleder for å kunne hjelpe og støtte en nyutdannet lærer i oppstart i yrket? (eller: Hvilke organisatoriske grep kan en skoleleder være bevisst på for at en nyutdannet lærer skal kunne få en yrkesstart de mestrer?)
7. I hvilken grad er timeplanen tilrettelagt spesielt for en nyutdannet?
8. Hvor mange klasser og elever har de nyutdannede lærerne å forholde seg til?. I hvilken grad er det faglig tilrettelegging for den nyutdannede?
9. Hvilke utfordringer møter du som skoleleder/ veileder for å ta deg av nyutdannede?

#### C. Den nyutdannede læreren

1. Hva synes du kjennetegner en nyutdannet lærer?
2. Hva er det du retter fokuset ditt mot når du møter nyutdannede lærere?
3. Hva synes du er viktig i forhold til å prioritere hva de trenger av hjelp og støtte?
4. Hva ser du at de nyutdannede mestrer i jobben sin? Hva sliter de med?
5. I hvilken grad får den nyutdannede lagt til rette tid til pedagogisk refleksjon? (Alene, sammen med flere?)

#### D. Veiledning av nyutdannede lærere

- 1.a I hvilken grad får nye lærere avsatt tid til veiledning? Fast veileder/mentor?, Gruppe eller individuell veiledning?, på timeplanen, på avtalefestet tid eller gjort på en annen måte?
- 1.b. Hva er målet med den veiledningen dere har for nyutdannede lærere?
2. Finnes det en årsplan for veiledning på din skole? (evt. beskriv)
3. Hva ser du på som suksess kriterier for å beholde nye lærere i jobb?
4. Hvilket opplegg ville du foreslått for fremtiden for nye lærere på din skole? (et ideelt eller ønske opplegg)

### **Vedlegg 3**

### **Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

Mitt navn er Knut-Halldor Otterdal. Arbeidet mitt til daglig er lærer ved Nannestad VGS. Jeg er også veileder for nyutdannede lærere ved samme skole. I forbindelse med skriving av en masteroppgave i skoleledelse ved institutt for lærerutdanning og skoleforskning, ILS, Universitetet i Oslo. Ber jeg om at du gjør følgende:

Jeg stiller meg med dette positiv til å delta i et intervju om mine erfaringer i forhold til «Nyutdannede lærere og deres ledere». Jeg er informert om at deltakelsen er frivillig, og at jeg når som helst og uten begrunnelse kan trekke meg fra prosjektet. Jeg er informert om at det jeg svarer i intervjuet, blir anonymisert og ikke skal kunne spores tilbake til meg. Jeg er kjent med at lydopptaket, og eventuelt skriftlig materiale i form av notater, vil bli slettet når forskningsrapporten er godkjent.

Informasjonsbrevet er lest, og jeg har hatt anledning til å stille spørsmål til intervjuer.

Jeg samtykker i at det som kommer fram i intervjuet, kan brukes i forskningsrapporten.

Det forsikres om at det er kun forskeren som får kjennskap til informantens identitet.

Persondata vil bli endret i forskningsrapporten slik at ingen skal kunne gjenkjenne informantene. Min veileder ved UIO er Britt Oda Fosse, bo.fosse@ils.uio.no, tlf. 22844598.

Navn:

Telefonnummer:

Epost:

Sted:

Dato:

---

Underskrift- respondent